



MCE PAULA FRASSINETTI
MESTRADO EM CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO **Especialização em Educação Especial**

**“Os meios audiovisuais como potenciadores da
aprendizagem da leitura e da escrita em crianças surdas de
EREBAS”**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação-Especialização em Educação Especial

Sílvia Aboim Silva

Orientador: Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

Julho
2016

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem a colaboração e participação de algumas pessoas, muito importantes, que direta ou indiretamente contribuíram para a sua concretização.

Primeiramente, quero expressar um enorme obrigada a todos os professores que me acompanharam ao longo destes meses, manifestando um agradecimento muito especial ao meu orientador, Doutor Carlos Afonso, pela sua orientação científica, apoio permanente, disponibilidade, sábios conselhos, coordenação, tranquilidade transmitida e essencialmente pela evolução que me fez imprimir na elaboração deste trabalho.

Agradeço a todos os entrevistados pela participação no estudo, sem eles não teria sido possível prosseguir com a investigação.

Às minhas colegas da pós-graduação e do mestrado, nomeadamente à Carla, pelo seu apoio, amizade, companheirismo e uma grande troca de ideias e saberes.

Deixo para o final os agradecimentos às pessoas que me tocam mais diretamente. Aos meus pais e irmãs pelo incentivo e ajuda, principalmente à minha irmã gémea, Sara, pelos conselhos e paciência. À minha madrinha e à prima Rosário que, de diferentes maneiras, ajudaram à concretização desta investigação. Ao meu marido e aos meus filhos, pela paciência e apoio manifestado, assim como as palavras de força. Um obrigada muito especial pela vossa ajuda e compreensão durante todo este processo.

A todos os meus amigos que foram alegrando os meus dias ao longo deste processo.

A todos, um muito obrigada por serem quem são!

Bem Hajam!

RESUMO

Esta investigação pretendeu compreender qual a importância da organização e utilização dos meios audiovisuais, das escolas de referência de educação bilingue de alunos surdos, na aprendizagem da leitura e da escrita desses alunos, de forma que estes se tornem adultos independentes e capazes na sociedade. Com base nesta preocupação formulamos questões de investigação e realizamos entrevistas, técnica de recolha de dados por nós escolhida, a oito sujeitos provenientes de duas escolas de referência do norte, sendo que seis dos sujeitos trabalham diretamente com alunos surdos do 1.º ano de escolaridade de turmas bilingues e os outros dois coordenam o trabalho com esses alunos nestas escolas.

Os resultados obtidos foram analisados e discutidos, com recurso à análise categorial permitindo aferir que os meios audiovisuais são essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos surdos, uma vez que tudo “é visual” para estes, ressaltando a existência da limitação dos equipamentos tecnológicos e materiais, e do envolvimento dos pais no processo de aprendizagem. Por outro lado, concluímos que o método mais utilizado para a aquisição da leitura e da escrita é o Método Global, sendo utilizadas estratégias diversificadas e que a Língua Gestual é essencial para o desenrolar positivo deste processo. Compreendemos, também, que a partilha de materiais entre as várias EREBAS seria fundamental para as práticas pedagógicas.

A realização deste estudo contribuiu para identificar os recursos materiais mais utilizados na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos surdos, assim como dinâmicas promotoras do sucesso da aprendizagem, alertando para as dificuldades sentidas no desenvolvimento do processo e da necessidade de uma participação mais ativa dos pais.

Palavras-Chave: surdez, leitura e escrita, recursos materiais, meios audiovisuais.

ABSTRACT

This research sought to understand how important the organization and use of audiovisual media in bilingual education schools for deaf students is, in the learning process of reading and writing of these students, so that they become autonomous and proficient adults in society.

Based on this concern, we have formulated research questions and conducted eight interviews (this was the data collection technique we chose). The subjects interviewed were from two northern reference schools, six of them work directly with deaf students from the 1st year of the first grade of bilingual classes, and the other two coordinate the work with these students in these schools.

The results were analyzed and discussed, using the categorical analysis allowing assessing that the media are essential to the process of learning to read and write of deaf students, since all "is visual" for them, although pointing out the existence of limiting technological equipment and materials, and parental involvement in the learning process.

On the other hand, we find that the most widely used method for reading and writing acquisition is the Global Approach. Diverse strategies are used and the Sign Language is essential for the positive progress of the process. We understand also that the sharing of materials between the various EREBAS would be fundamental to the pedagogical practices.

This study helped to identify the most used material resources in the learning process of reading and writing of deaf students, as well as dynamic promoters of learning success, warning of the difficulties in the development process and the need for a more active participation of parents.

Keywords: deafness, reading and writing, material resources, audiovisual media

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
CAPÍTULO I - CONCEITO DE SURDEZ.....	12
I.1 Surdez/ Deficiência Auditiva.....	12
I.2 Perspetiva Histórica da Educação dos Surdos	14
CAPÍTULO II- LEITURA E A ESCRITA	23
II.1 Aquisição da Leitura e da Escrita nas Crianças Ouvintes	23
II.2 A Aprendizagem da Leitura e da Escrita nas Crianças Surdas	26
CAPÍTULO III- TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO	30
III.1 As TIC na Aquisição da Leitura e da Escrita	30
III.2 Construção de Recursos Educativos Digitais	32
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA	37
CAPÍTULO I- CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	38
I.1 Definição da Pergunta de Partida	38
I.2 Constituição da Amostra	41
CAPÍTULO II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	45
II.1 Métodos e técnicas de recolha de dados	45
II. 2 Procedimentos de Recolha de Dados	46
II.3 Métodos e técnicas de tratamento de dados.....	47
CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51

III.1 Categoria Leitura e Escrita	51
III.2 Categoria Recursos Materiais	55
III.3 Categoria Produção de Materiais.....	59
III.4 Categoria Produtos e Aprendizagem.....	64
III.5 Categoria Organização do Apoio.....	66
IV- SÍNTESE DOS RESULTADOS.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80

APÊNDICES

Apêndice A

Apêndice B

Apêndice C

Apêndice D

Apêndice E

Apêndice F

Apêndice G

Apêndice H

Apêndice I

Apêndice J

Apêndice K

Apêndice L

LISTA DE SIGLAS

ASL- Língua Gestual Americana

dB- Décibéis

E.B- Escola Básica

EREBAS- Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

LG- Língua Gestual

LGP- Língua Gestual Portuguesa

NAAS- Núcleo de Atendimento a Alunos Surdos

NACDA- Núcleo de Apoio às Crianças Deficientes Auditivas

NEE- Necessidades Educativas Especiais

TIC- Tecnologias da Informação e da Comunicação

UAS- Unidade de Apoio a Alunos Surdos

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Sujeitos.....	43
Tabela 2- Dimensões	46
Tabela 3- Categorias e Subcategoria.....	49

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE A	Guião de Entrevista- Coordenadores
APÊNDICE B	Guião de Entrevista- Professores de Educação Especial e Docentes de LGP
APÊNDICE C	Entrevista de CA
APÊNDICE D	Entrevista de CB
APÊNDICE E	Entrevista de TA1
APÊNDICE F	Entrevista de TA2
APÊNDICE G	Entrevista de TB1
APÊNDICE H	Entrevista de DA1 e DA2
APÊNDICE I	Entrevista de DB1
APÊNDICE J	Grelha de Análise I
APÊNDICE K	Grelha de Análise II
APÊNDICE L	Grelha de Análise III

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Numa sociedade altamente tecnológica, onde se assiste cada vez mais à inclusão das pessoas portadoras de deficiência e de grupos minoritários, como é o caso dos surdos, o trabalho de investigação que iniciamos, surge com a intenção de compreender de que forma a organização e utilização dos meios audiovisuais, pelas EREBAS (Escolas de Referência para a educação bilingue de alunos surdos), se revelam importantes na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos surdos, com a intenção de os tornar seres proficientes e autónomos na sua vida em sociedade. Neste estudo entendemos o Surdo como aquele que tem uma perda auditiva acima de 90dB, surdez profunda, que o impede de ter acesso à linguagem oral por meio auditivo, pertencendo a uma comunidade linguística e cultural própria (Silva, 2003).

Deve ter-se em consideração que, em geral, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são realmente de extrema importância no processo ensino aprendizagem das crianças surdas, visto poderem revelar-se um fator motivacional e facilitador da mesma, já que apelam muito ao sentido da visão (essencial para os surdos) através da utilização de imagens. Deste modo, “As TIC são um recurso fundamental porque permite à criança superar as suas limitações, comunicando e construindo o seu conhecimento de forma criativa” (Farias, 2006, p.53), ajudando-as a compreender o significado do que as rodeia.

A aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita, pela criança, assentam em dois pressupostos básicos, por um lado o domínio de uma língua, e, por outro lado, a interação com o mundo que rodeia (Gonçalves, 1996).

No caso das crianças surdas, a aquisição da língua gestual como primeira língua permite-lhes desenvolver as competências comunicativas e metalinguísticas da sua língua e adquirir matérias curriculares (Amaral, 2003).

Assim, a opção mais adequada para que os surdos diminuam as suas dificuldades é a educação bilingue, com o recurso à utilização dos diferentes equipamentos tecnológicos e materiais digitais.

Deste modo, o objetivo geral desta investigação é reconhecer se os meios audiovisuais/recursos utilizados pelos docentes são potenciadores da aprendizagem da leitura e da escrita tentando, também, perceber que tipos de recursos poderão ser criados para facilitar esta aprendizagem.

Este estudo encontra-se estruturado em duas partes: a parte I- Enquadramento Teórico e a parte II- Componente Empírica.

A parte teórica encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro capítulo- Conceito de Surdez, caracterizamos a deficiência auditiva e definimos surdez, assim como abordamos a evolução histórica da educação dos Surdos. No segundo capítulo, intitulado Leitura e Escrita, abordamos esta problemática sobre aprendizagem da leitura e da escrita quer em alunos ouvintes, quer em alunos surdos, realçando a importância da utilização da LGP nessa mesma aprendizagem. Por fim, no último capítulo desta parte teórica, Tecnologias da Comunicação, abordamos as Tecnologias de Informação e Comunicação, procurando demonstrar a importância da utilização dos meios visuais na aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças surdas, focando a construção de recursos digitais.

Por sua vez, a parte empírica desta investigação encontra-se dividida em quatro capítulos. Nesta parte, em articulação com a parte teórica, no primeiro capítulo- Construção do Objeto de Estudo, apresentamos a problemática da investigação, o objetivo do estudo, as questões de investigação, a caracterização da amostra; o segundo capítulo- Metodologias da Investigação Empírica, expõe o tipo de estudo, os métodos e das técnicas de recolha de dados e o procedimento realizado. Posteriormente procedemos à apresentação dos dados, no capítulo III- Apresentação e Discussão dos Resultados, onde realizamos uma análise categorial dos dados recolhidos e discussão dos mesmos, elaborando a síntese dos resultados apresentada no capítulo IV- Síntese dos Resultados.

Por fim, nas Considerações Finais tecemos algumas conclusões, bem como as limitações encontradas na realização do presente trabalho acadêmico e propondo recomendações para futuros estudos nesta área.

Em seguida encontra-se a lista das Referências Bibliográficas e por último o conjunto dos apêndices que integram materiais usados na técnica e recolha de dados, assim como na análise categorial dos dados recolhidos. Estes apêndices encontram-se no final deste trabalho e em suporte digital.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - CONCEITO DE SURDEZ

I.1 Surdez/ Deficiência Auditiva

É através da linguagem que o Homem consegue estruturar o seu pensamento, expressar sentimentos, atribuir significado ao que o rodeia e comunicar com os outros. Esta é o “meio ideal para transmitir conceitos e sentimentos, além de fornecer elementos para expandir o conhecimento” (Monte, 2006, p.15). No entanto, quando existem problemas consequentes dos danos cerebrais ou de distúrbios sensoriais, como a surdez, a linguagem poderá ficar “debilitada”, pois a audição é um dos principais sentidos no desenvolvimento do ser humano (Duarte, 2013). A audição permite compreender e interpretar os sons, estando ligada à fala/voz e linguagem, permitindo assim o acesso à informação e comunicação, Goldfeld (2002).

Segundo, a Associação Deficientes em Ação, para o *American National Standards Institute*, a deficiência auditiva é considerada como a diferença existente entre a performance do indivíduo e a habilidade normal para a deteção de estímulos sonoros, ou seja, baseia-se na perda parcial ou total da capacidade de ouvir. Este distingue cinco tipos de deficiência auditiva:

- **Deficiência Auditiva Condutiva ou de Transmissão:** existência de interferência na transmissão do som desde o canal auditivo externo até ao ouvido interno (cóclea). O ouvido interno tem capacidade de funcionamento normal mas não é estimulado pela vibração sonora. Este tipo de deficiência pode eventualmente ser corrigido através de tratamento clínico ou cirúrgico

- **Deficiência Auditiva Sensorio-Neural ou de Percepção:** Existe uma impossibilidade de recepção do som, por lesão das células ciliadas da cóclea ou do nervo auditivo. Este tipo de deficiência auditiva é irreversível.

- **Deficiência Auditiva Mista:** Existe uma alteração na condução do som até ao órgão terminal sensorial associada à lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo.

• **Deficiência Auditiva Central, Disfunção Auditiva Central ou Surdez Central:** Este tipo de deficiência manifesta-se por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras. Sucede de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no tronco cerebral.

No que concerne ao momento da manifestação da perda de audição, esta é classificada conforme ocorra antes ou após a aquisição da fala. Assim, a surdez pré-linguística aparece antes dos três anos, e a surdez pós-linguística surge depois dos três ou quatro anos, nessa idade as crianças já alcançaram competências ao nível da linguagem oral e têm elevada experiência com os sons, às quais podem recorrer, facilitando as suas interações com os ouvintes (Oleques, 2010, citado por Duarte, 2013, p.11).

Por outro lado, temos ainda que ter em atenção os diferentes graus de surdez que podem ir desde a deficiência auditiva ligeira à surdez profunda. Segundo Silman & Silverman (1991) citado por Silva (2003, p.36) a classificação da perda auditiva quanto ao grau “é baseada na média dos limiares das frequências de 500, 1000 e 2000Hz”. Assim, segundo os autores, temos 6 graus diferentes de perda auditiva:

Normal: até 25 dB

Leve: de 26 a 40 dB

Moderada: de 41 a 55 dB

Moderadamente Severa: de 56 a 70 dB

Severa: de 71 a 90 dB

Profunda: maior que 91 dB

A conjugação destas características (tipo, grau, causa e idade do aparecimento da surdez) com a história familiar e social podem configurar diferentes perfis de crianças surdas.

Segundo Santos (1996), citado por Silva (2003, p.17), define a audição como o meio pelo qual o indivíduo interage com o mundo que o rodeia, com os sons e com a estrutura da língua, permitindo o desenvolvimento da língua oral como principal meio de comunicação entre os seres humanos, a audição participa nos processos de aprendizagem de conceitos, da leitura e da escrita. Por outro lado, o autor define deficiência auditiva como um problema sensorial

invisível, que conduz a dificuldades na deteção e perceção de sons, tendo consequências no desenvolvimento do indivíduo.

Consoante o grau de surdez, a criança poderá, ou não, adquirir e desenvolver a linguagem oral. Assim, no caso da surdez ligeira, a criança consegue desenvolver a linguagem, pois tem capacidade para perceber os sons da fala, mas apresenta dificuldade em ouvir sons e conversas distantes (em voz baixa). Por sua vez, a criança que apresenta perda auditiva moderada revela alterações ao nível da articulação, pelo facto de não perceber determinados sons, logo apresenta dificuldades na leitura e escrita. Quando a perda auditiva é severa, a criança tem dificuldades em adquirir a fala naturalmente, dado que apenas ouve sons próximos, como: sons ambientais e sons vocais fortes. Na perda auditiva profunda, a criança apenas percebe os sons fortes e as vibrações (Barbosa, 2011).

A identificação da perda auditiva e a reabilitação precoce são cruciais para o desenvolvimento da fala, da linguagem e das restantes funções cognitivas durante a idade pré-escolar e escolar (Andrade, Resende, Goulart, Siqueira, Vitor, Januario, 2008).

Posto isto é pertinente realizar um breve levantamento histórico, sobre a educação dos surdos, desde a oralidade ao bilinguismo, ressaltando os diferentes paradigmas existentes na educação dos surdos, de forma a conhecermos as diferentes estratégias e evoluções na educação e processos de aprendizagem dos mesmos.

I.2 Perspetiva Histórica da Educação dos Surdos

A educação dos surdos sempre foi assunto de controvérsia ao longo dos tempos, existindo vários marcos na história.

Ao longo dos tempos, os surdos, em alguns países, chegaram mesmo a ser exterminados e vários pensadores, como Aristóteles, defendiam que se uma pessoa era surda era também muda, pois não apresentava capacidade para se desenvolver intelectualmente, chegando a existir a ideia de que os surdos eram pessoas possuídas por espíritos. Assim, perante estes conceitos

polémicos, os surdos não tinham direitos cívicos, não podiam receber heranças, não podiam casar nem praticar atos religiosos (Afonso, 2008).

Por outro lado, muitas vezes foram considerados como Deficientes Mentais, com défices cognitivos, dado que os surdos não comunicavam e quando o faziam era por vocalizações, semelhante ao que faziam as pessoas com deficiência mental (Barbosa, 2011), não seria possível elas aprenderem. Esta ideia manteve-se até ao século XVI, altura em que Girolamo Cardano (1501-1576), médico italiano, pai de um filho surdo, se interessa pelo estudo do ouvido, nariz e cérebro e “ afirmou que os surdos, mesmo que nascidos com surdez profunda, poderiam ser ensinados a ler e a escrever sem o auxílio da fala” (Carvalho, 2007, p.18), começando a existir casos de educação de surdos nas famílias nobres. Porém, apesar de o grande marco na educação dos surdos ter sido no século XVI, segundo Carvalho (2007, p.14), existe um documento que prova que no ano 700 d.C o Arcebispo inglês, John de Berveley, ensinou um surdo a falar.

No século XVI Pedro Ponce de Leon, considerado o primeiro professor de surdos, criou uma “escola” para surdos, filhos de nobres, em Madrid. Ponce de Leon educava, principalmente, os filhos primogénitos das famílias nobres, pois as famílias estavam preocupadas com o facto de perderem os seus bens, dado que a pessoa que não falasse não tinha direitos perante a lei, logo não recebia a herança (Carvalho, 2007).

Apesar de se saber que Ponce de Leon ensinava a falar, ler, escrever, rezar e a conhecer as doutrinas, pouco se sabe sobre as técnicas utilizadas (Afonso, 2008), apesar de um seu seguidor, Pablo Bonet, afirmar que este utilizava um alfabeto manual para ajudar os surdos a soletrar palavras (Carvalho, 2007).

Pablo Bonet, responsável pela educação de um surdo de família nobre, aproveitou o trabalho de Ponce de Leon, e defendeu o ensino precoce da fala baseando-se no alfabeto manual e na palavra escrita.

Em 1620, Bonet publicou um livro para ensinar as crianças surdas a falar “*Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*”. A publicação deste livro chamou a atenção de todos os intelectuais da Europa

para a educação dos Surdos. Segundo Carvalho, este método inspirou os principais pensadores do método oralista.

Ainda nesta perspectiva histórica, ressalva-se a importância de L'Épée, que criou a primeira escola pública para surdos, em 1755, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, que atendia alunos desfavorecidos. L'Épée reconheceu a existência e vantagens da comunicação gestual entre surdos. Apesar de não a considerar uma língua com gramática, este adaptou os gestos nativos dos surdos à gramática da língua francesa oral, criando o sistema "Sinais Metódicos". Os defensores oralistas, como Jacob Rodrigues Pereira, criticaram, durante muito tempo, este método.

Entretanto, Jean Marc Itard, conhecido pelo seu trabalho com o menino selvagem de Aveyron, interessou-se pela possibilidade de reverter a surdez, depois de ter tido um paciente surdo do Instituto Nacional de Surdos de Paris. Itard aplicou diversos tratamentos experimentais (choques elétricos, colocação de sondas) em doentes surdos, publicando o livro " Tratado das doenças do Ouvido e da Audição", uma vez que defendia que a salvação do surdo era falar e isso só seria possível se o surdo recuperasse a audição (Carvalho, 2007).

Após longos anos de testes, Itard concluiu que a medicina não cura a surdez e que para o surdo aprender tem que utilizar a Língua Gestual.

E se por um lado os seguidores de L'Épée continuavam a defender os gestos, por outro, na Alemanha, Heinicke e outras personalidades defendiam o oralismo puro, afirmando que "a criança surda pode aprender a linguagem oral da mesma forma que a ouvinte, bastando para tal as interações familiares e sociais" (Afonso, 2008, p.44).

Um dos alunos do Instituto Nacional de Surdos de Paris, discípulo de Jean Massieu, Laurent Clerc (1785-1869), tornou-se um grande defensor da Língua Gestual. Este foi um excelente aluno do instituto, que apresentou grandes dificuldades em oralizar qualquer palavra, o que o incentivou ainda a mais a defender a Língua Gestual. Mais tarde, Clerc tornou-se professor no Instituto e em 1815 participou numa palestra em Inglaterra, onde juntamente com Massieu e Sicard, apresentou os métodos de ensino utilizados. Thomas Gallaudet, que se encontrava nessa palestra, adorou, frequentou o instituto

durante meses e convidou Clerc para fundar a primeira escola de surdos nos Estados Unidos da América, em 1817. Nesta escola a comunicação utilizada era a Língua Gestual Francesa, adaptada, pois aceitavam também a utilização de outros gestos para palavras que não existiam em francês, dando assim início à construção da Língua Gestual Americana (ASL).

Em vários países continuaram-se a fazer sentir as influências de L'Épée, abrindo escolas para surdos na Holanda (1790), por Daniel Henri Guyot, na Suécia (1809) e em Portugal (1823), pelo educador Per Aron Borg (Branco, 2009).

Apesar de todos os esforços realizados pelos defensores da língua Gestual na educação dos surdos as desavenças com os defensores do oralismo puro continuaram e é nesta altura que este ganha muita força, existindo uma grande mudança na educação dos surdos.

Alexander Graham Bell (1847-1922), um dos mais importantes defensores do oralismo puro, foi um dos grandes responsáveis por esta mudança na educação dos surdos. Para Bell, casado com uma surda, a surdez podia ser tratada por um modelo médico, pois para este a surdez era uma incapacidade física. Este considerava que os gestos impediam o desenvolvimento da fala e que excluía os surdos da sociedade ouvinte. Para Bell, a oralidade era a única língua perfeita e completa (Carvalho, 2007).

As disputas continuaram e, em 1880, foi marcado um congresso que foi um marco histórico na educação dos Surdos em todo o mundo, o Congresso de Milão.

Neste congresso, os surdos foram impedidos de participar e participaram apenas educadores ouvintes de vários países.

Bell, com todo o seu prestígio, defendeu o oralismo e influenciou a votação, conseguindo assim excluir e proibir a Língua Gestual na educação dos surdos afirmando que o único objetivo da escola para surdos seria o de ensinar a fala. No Congresso foi assim consagrada a tendência oralista da educação dos surdos, em todo o mundo, sendo totalmente proibida a utilização de gestos como forma de comunicação (Carvalho, 2007).

As decisões tomadas no Congresso de Milão prevaleceram por todo o mundo até meados do século XX, com exceção dos Estados Unidos da América, que no congresso votaram contra as medidas, e que continuaram a privilegiar a utilização da Língua Gestual. Ora, todas estas medidas resultaram num caos educacional, dado que segundo vários estudos, as crianças surdas educadas só pela oralidade tinham níveis de sucesso baixos.

No entanto, Bell continuou a defender o oralismo chegando a defender a “extinção das escolas residenciais que, segundo a sua opinião, provocavam a propagação da linguagem gestual e da própria surdez, pois facilitavam as trocas e casamentos entre surdos” (Afonso, 2008, p.46).

As medidas do Congresso de Milão fizeram com que a língua gestual desaparecesse das escolas até meados do século XX, impondo o oralismo como ensino “obrigatório” em todas as escolas surdas, onde eram utilizadas metodologias oralistas, o “ouvintismo”, que segundo Skliar (2001) citado por Afonso (2008, p.47) são um “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o Surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”. Os professores surdos colocados nas escolas de surdos, foram mesmo obrigados a deixar os seus lugares para os professores oralistas.

Assim, a integração da criança surda na comunidade ouvinte visava exclusivamente a aprendizagem da língua oral, pois esta deveria ser a única forma de comunicação entre os surdos.

Perante esta perspetiva a linguagem oral é assumida como primeira língua e todo o trabalho a realizar com os surdos tem que ter o objetivo de a desenvolver, passando a escrita a ser um suporte de descodificação do significado. Esta conceção apresenta-se de acordo com o paradigma médico terapêutico, pois ao entender-se a surdez como deficiência auditiva está-se a pensar no tratamento e na reeducação do surdo para que consiga aceder ao código linguístico dos ouvintes.

Assim, na visão médico terapêutica a patologia era a ausência de fala e de audição e o tratamento era a amplificação sonora, utilizando próteses auditivas e implantes cocleares.

Apesar de todos os esforços realizados no sentido de colocar os surdos a falar como os ouvintes, vários estudos foram feitos e o oralismo nunca foi bem conseguido, pois os surdos nunca conseguiram oralizar como os ouvintes (Afonso, 2008). Goldfeld (2002) afirma mesmo que o nível de escolarização dos surdos diminuiu nessa altura, pois as crianças passavam a maior parte do tempo no treinamento oral e as outras disciplinas eram colocadas de parte.

Embora existisse a proibição da utilização de língua de sinais, os surdos comunicavam entre si, às escondidas, utilizando gestos.

Vários foram os educadores que continuaram a defender a Língua Gestual na educação dos Surdos, apesar das normas provenientes do Congresso de Milão.

Ao comparar os níveis de escolarização dos surdos antes do paradigma médico terapêutico e do oralismo, repara-se que a escolarização era muito idêntica à dos ouvintes, o que provocava níveis de aprendizagem muito fracos nos surdos. Tal facto levou a que vários investigadores começassem a questionar os métodos utilizados pelo oralismo.

Por outro lado, alguns investigadores, como William Stokoe (1960), Bellugi e Klima (1977), após diversos estudos, chegaram à conclusão que a linguagem gestual tinha regras quer para a construção de frases quer para a construção de palavras, seguindo uma gramática própria (Afonso, 2008). William Stokoe publicou o artigo *“Sign Language Structurep. An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”*, que defendia que a língua de sinais tinha as mesmas características das línguas orais (Goldfeld, 2002).

Estes estudos vão impulsionar um ponto de viragem na educação dos surdos, já que a Língua Gestual começa a ser vista como uma Língua a que os Surdos tinham direito e deveriam utilizar na sua comunicação com os pares, ultrapassando as medidas impostas pelo Oralismo.

Assim, segundo Valente, Correia e Dias (2005) citado por Branco (2009, p.51), vai surgir “alguma flexibilidade e o oralismo puro dá lugar a propostas que permitem a utilização da língua gestual, a qual pode ser utilizada como um

recurso para o ensino da língua oral”. Entre elas surge a Comunicação Total e o Bimodalismo.

Uma professora e mãe de surdos, *Dorothy Schifflet*, começou a utilizar uma mistura de métodos ajustando a língua de sinais em adição à língua oral, leitura labial, alfabeto manual e treino auditivo (Goldfeld, 2002), à qual deu o nome de *Total Approach*, Abordagem Total. Em 1968, Roy Holcom, renomeou o *Total Approach* por *Total Communicattion*, o que dá origem ao nome Comunicação Total.

A Comunicação Total foi um método utilizado e construído pelos educadores, que trabalhavam com os surdos, insatisfeitos e desagrados com as políticas educativas do oralismo, pretendendo ajudar a comunicação.

Segundo Moura (2000) citado por Branco (2009, p.52), foi no VII Congresso Mundial de Surdos que se defendeu o mérito da utilização da Comunicação Total definida como “...uma filosofia que incorpora as formas de comunicação auditivas, manuais e orais apropriadas para assegurar uma comunicação efectiva com as pessoas surdas...”.

A preocupação da Comunicação Total é valorizar a comunicação e a interação e não apenas a língua (Poker, 2002). Esta acredita que devemos estimular quer os aspetos cognitivos, quer os emocionais e também os sociais para que se aprenda a linguagem oral, recorrendo a recursos espaciovisuais para facilitar a comunicação (Cappovilla, 2000). Segundo Cappovilla, esta filosofia respeita a família da criança com surdez, acreditando que cabe a esta o papel de partilhar valores e significados, ajudando a criança a construir a sua comunicação.

Os apologistas da filosofia da Comunicação Total defendem a utilização simultânea de diferentes códigos como: a Língua de Sinais, a datilologia, o português sinalizado, a língua oral, entre outros. Nesse sentido, a Comunicação Total acredita que facilita a comunicação com as pessoas surdas, privilegiando a comunicação e a interação entre as línguas (orais e sinalizadas), reduzindo o bloqueio de comunicação existente entre a criança com surdez e os ouvintes.

A utilização do bimodalismo, por seu lado, implicava a produção de gestos mas seguindo a estrutura gramatical da língua oral e não a estrutura própria da Língua de Sinais (Cappovilla, 2000).

Porém, em meados dos anos 70, começaram a aparecer problemas para os quais a comunicação total e o bimodalismo não tinham respostas. A comunicação entre surdos e ouvintes tinha melhorado, mas a aquisição da leitura e da escrita estavam ainda mais atrasadas (Hansen, 1990, citado por Cappovilla, 2000).

Após vários estudos, concluiu-se que a língua gestual utilizada ao mesmo tempo que a linguagem oral levava a que os alunos surdos não obtivessem nenhuma das línguas na perfeição. Logo começou a colocar-se a hipótese de se substituir a *Comunicação Total* pelo *Bilinguismo*, em que a língua falada e a língua gestual poderiam conviver lado a lado, mas não simultaneamente (Cappovilla, 2000).

Para Poker (2002), seguindo o pensamento de outros autores, o bilinguismo é uma proposta em que se propõe ensinar às crianças duas línguas distintas, a língua gestual como língua natural e a língua da comunidade ouvinte, essencialmente na vertente escrita, tornando os surdos proficientes em duas línguas.

Para Martins, Amaral e Coutinho (1994, p. 37), a língua gestual refere-se a uma “ língua materna/natural de uma comunidade de surdos: uma língua de produção manuo-motora e receção visual, com vocabulário e organização próprios, (...), utilizada não apenas pelos surdos de cada comunidade mas, também, pelos ouvintes - seus parentes próximos, intérpretes, alguns professores (...)”.

Assim, de acordo com Brito (1993) citado por Poker (2002, p.9) no bilinguismo a língua gestual é considerada para o desenvolvimento do surdo, em todo o seu conhecimento, e, como tal, “propicia não apenas a comunicação surdo – surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social”.

Conforme Amaral e Coutinho (2005) citado por Branco (2009, p.59) a criança surda deve ser exposta o mais precocemente possível à língua gestual,

devendo usufruir de um ambiente linguístico apropriado, onde a presença dos pais e familiares é fundamental. Para além da aprendizagem da língua gestual, a criança também deve aprender precocemente a linguagem escrita. Assim, a preocupação do bilinguismo é considerar a autonomia da língua gestual, organizando-se um plano educacional que respeite a experiência psicossocial e Linguística da criança com surdez (Poker, 2002).

A implementação do bilinguismo só será bem sucedida se não nos esquecermos de que os Surdos fazem parte de uma comunidade com cultura, língua e identidade própria possuindo assim, uma forma especial de pensar e agir que devem ser respeitadas.

Tendo em conta a perspectiva do bilinguismo torna-se necessário perceber como é o processo de leitura e escrita nas crianças surdas e ouvintes e até as diferenças relativamente ao processo das crianças ouvintes.

CAPÍTULO II- LEITURA E A ESCRITA

II.1 Aquisição da Leitura e da Escrita nas Crianças Ouvintes

Aprender a ler e a escrever é uma das tarefas mais difíceis com que as crianças se deparam ao iniciarem a escolaridade.

Há já muito tempo que vários investigadores se preocupam em entender de onde advêm as dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita, alegando, durante muitos anos, que a sua origem está na utilização dos métodos de iniciação à leitura. Muitos defendiam que as dificuldades apareciam pela utilização errada do método. Assim, “(...) as primeiras investigações incidiram nesta problemática no intuito de encontrar tal ou tal método como o ideal para resolver os fracassos da aprendizagem” (Gonçalves, 1996, p.11).

Segundo Gonçalves (1996), existem os defensores do *Método Sintético*, que incluem os métodos alfabéticos e os fónicos, que afirmam que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria partir da unidade mais simples da língua (letra) para a mais complexa (frase), definindo a leitura como um ato de decifração da relação grafema - fonema, ou letra – som, ato mecânico. E, por seu lado, os defensores do *Método Analítico* que não aceitam a leitura como um ato mecânico, mas sim a existência de processos de ordem superior que influem nos de ordem inferior, ou seja, a criança tem mais facilidade em reconhecer a palavra no global, pois tem mais significado para ela.

O método das 28 palavras é um método de aprendizagem da leitura e da escrita da autora brasileira Yolanda Betim Paes Leme de Krueh. Este método baseia-se na aprendizagem de 28 palavras e não do conhecimento individual de letras. Este método apresenta-se às crianças através de uma história, da qual saem as palavras que são memorizadas globalmente. O método começa da palavra, como um todo, sem chegar à análise dos seus elementos, só depois aparece a decomposição, que será trabalhada até que as sílabas das

palavras dadas sejam reconhecidas. A partir dessas sílabas serão formadas novas palavras.

As crianças associam a imagem à palavra e vice-versa.

Assim, as crianças começam a ler primeiro as palavras, de seguida passam a ler pequenas frases. Só depois aparece o alfabeto.

Para os defensores do *Método Analítico*, a audição é um fator insignificante dado que veem a leitura como um processo “*ideovisual*”. Assim, a audição é muito importante para os defensores do método sintético e a visão para os defensores do método analítico.

No entanto, segundo alguns autores, estes métodos complementam-se, formando os modelos interativos, que são aqueles onde existe um processamento paralelo, no qual o sujeito tanto utiliza estratégias dos modelos ascendentes bem como dos modelos descendentes (Reis, 2007).

Vários estudos, como o de Ferreira e Teberosky (1984-1986) defendem que as dificuldades da aprendizagem da leitura e escrita não dependem de nenhum método, mas sim das aprendizagens da criança antes de entrar na escola. A partir daqui começa-se a considerar a dimensão social da leitura e da escrita até então omitida. Para Gonçalves (1996), a dimensão social da leitura e o desenvolvimento social da criança são um pré-requisito importante para a aprendizagem da língua escrita.

É na sua dimensão social que a criança vai desenvolver a sua linguística, pois é na interação e na comunicação com os adultos que a rodeiam e com o meio em que está inserida, que a criança vai construindo os significados de tudo o que vê e ouve.

O desenvolvimento da língua oral passa por várias fases, desde a pré-verbal à fase da língua. Nesta fase a criança já desenvolveu vários níveis linguísticos: fonético, morfológico, sintático e semântico, no entanto não quer dizer que a sua aquisição esteja terminada, pois a linguagem constrói-se ao longo de toda a vida (Rebelo, 1993:24).

A partir do momento em que a criança entra na escola, todo o processo linguístico está relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita. Essa

aprendizagem, por sua vez, será tanto mais fácil quanto maior for o grau de desenvolvimento linguístico da criança (Gonçalves, 1996).

Em suma, no ensino da leitura e escrita deve-se ter em conta as necessidades e particularidades de cada, pois estas encontram-se associadas. Segundo Moraes (1997) citado por Petronilo (2007), a iniciação à leitura envolve a discriminação visual dos símbolos impressos e a correspondência entre a palavra e o som, *descodificação*, sendo essencial para a criança aprender a ler. No entanto, para ler, não chega a descodificação dos símbolos, é preciso, também, a compreensão do que se lê, pois sem ela o ato de ler deixa de ter interesse e motivação para o leitor. Por seu lado, o ato de escrever pressupõe relacionar o som, o significado e a palavra impressa. Assim, podemos afirmar que a diferença principal entre a leitura e a escrita é o facto de a leitura ser meramente visual (correspondência grafema-fonema), enquanto a escrita reflete a palavra falada (correspondência fonema-grafema).

A leitura e a escrita são as primeiras competências que a criança tem de ter para conhecer e dar significado a coisas e objetos. É através da leitura e da escrita que a criança se inclui mais facilmente no mundo que a rodeia, pois passa a conhecê-lo melhor. Aos seis anos, quando a criança entra na escola, quer aprender a ler e a escrever, mas nem sempre estas tarefas são fáceis.

O primeiro contacto da criança com a leitura acontece quando alguém lê em voz alta e outras pessoas acompanham a leitura, de forma silenciosa, é leitura auditiva, ou seja, a criança acompanha ouvindo e vai fazendo associações com a representação de mundo que ela já possui (Petronilo, 2007).

As competências da leitura e da escrita exigem à criança a atenção para aspetos da linguagem que até então eram desconhecidos para estas, daí que “toda criança se depara com alguma dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita” (Nunes, 2003 citado por Petronilo, 2007, p.20). Para iniciar a aprendizagem destes processos é muito importante que o professor ensine a criança a ler na sua língua. Perante esta ideia, o bilinguismo vai ser essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças surdas. E é com base neste pressuposto que iremos aprofundar de que forma, ocorre nos

surdos a aquisição da leitura e da escrita e quais as diferenças existentes entre a aquisição da leitura e da escrita nos ouvintes.

II.2 A Aprendizagem da Leitura e da Escrita nas Crianças Surdas

Tanto as crianças surdas como as ouvintes necessitam de interagir com o meio para desenvolverem e adquirirem competências linguísticas necessárias à aquisição da leitura e da escrita. Vygotsky (1896-1934), citado por Fernandes, (2008, p.2) defende que cada pessoa se desenvolve socialmente e culturalmente a partir de interações com o outro, através da utilização de uma linguagem, o que facilita o desenvolvimento das funções mentais superiores (atenção, percepção, memória, generalizações, abstração e deduções).

A criança, ouvinte ou surda, quando tem contacto com a língua materna “descobre espontânea e intuitivamente os princípios e as regras que caracterizam a língua a que foi exposta, tornando-se esta língua materna dessa criança” (Sim-Sim, 2005, citado por Branco 2009, p.83).

No caso da criança ouvinte, esta desde cedo vai ouvindo a língua oral dos seus progenitores e vai conseguindo desenvolver a sua língua, conversando e associando as palavras aos seus contextos e significados. Para estes a língua materna é a língua utilizada quando entram na escola, sendo assim mais fácil a transposição do conhecimento do oral para o escrito (Branco, 2009).

Por sua vez, mais na época do oralismo, as crianças surdas filhas de pais ouvintes iam conseguindo utilizar uma comunicação entre si, ainda que de forma rudimentar, através de um sistema básico de símbolos. No entanto, quando entravam na escola, essa comunicação era proibida para dar lugar a uma educação oralista que visava desenvolver na criança surda a língua da comunidade envolvente. Escusado será dizer que os resultados de aprendizagem destas crianças eram muito baixos (Amaral, 2003).

As crianças surdas, filhas de pais surdos, podem apresentar atrasos significativos na linguagem, comparativamente às crianças ouvintes em relação à aquisição da linguagem oral, uma vez que existem dificuldades no processo de aquisição da linguagem na criança surda, pois estão desprovidas do acesso à informação audio-linguística e utilizam a língua gestual como língua materna (Fernandes, 2008). Mas, por outro lado, segundo Amaral (2003), a aquisição da língua gestual pelas crianças surdas permite-lhes desenvolver as competências comunicativas e metalinguísticas da sua língua, adquirir matérias curriculares, refletir e comparar aspetos culturais, sociais e políticos da comunidade surda, comparativamente à aquisição da linguagem oral pelas crianças ouvintes e a comunidade ouvinte.

O grande problema da aquisição da língua gestual como língua materna, ou primeira língua, é que cerca de 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e, por essa razão, apenas têm contacto com a língua gestual quando chegam a uma escola de surdos (Carvalho, 2012). Este atraso na aquisição da primeira língua vai dificultar a aquisição da leitura e da escrita.

Já fizemos referência, anteriormente neste trabalho, devido ao facto de os baixos resultados de aprendizagem dos alunos surdos, se terem desenvolvido novas investigações e ter-se começado a defender a educação dos surdos através do bilinguismo, isto é o ensino às crianças surdas de duas línguas, a primeira a língua gestual e a segunda, a língua oral, na vertente escrita.

Perante tudo isto, necessitamos de ter atenção de que, ao contrário da maioria dos ouvintes cuja língua materna é a língua de escolarização, na criança surda a “apreensão da versão escrita da língua de escolarização é um processo bivalente, na medida em que a aprendizagem do código escrito é simultânea com a apreensão do conhecimento dessa mesma língua” (Sim-Sim, 2005, citado por Branco 2009, p.84).

Segundo Fernandes (2008), a aprendizagem da escrita pelo surdo é dificultada, uma vez que as metodologias de ensino da escrita se iniciam pela associação grafema-fonema e, muitas vezes, é ensinada de forma descontextualizada e mecânica.

O Instituto Nacional de Surdos do Rio de Janeiro (2010) defende que o desenho e a expressão linguística, no processo de aquisição da leitura e escrita do aluno surdo, se interligam com eficácia, pois compõem a área expressiva. Assim, a imagem visual da leitura e escrita é um fator facilitador na aquisição da língua portuguesa como segunda língua, (Gesueli & Moura, 2006, citado por Duarte, 2013, p.20).

O primeiro passo para que a criança surda se torne leitora é que domine uma primeira língua, língua gestual, de modo a que a criança possa estabelecer uma ligação entre essa língua que conhece e uma segunda língua, a escrita, “estabelecendo entre elas as diferenças e semelhanças, interiorizando a utilidade e as funções de cada uma” (Coutinho, 2008, citado por Branco 2009, p.85). Assim, as crianças surdas terão de fazer ligação entre a língua gestual e a língua escrita, ou seja, estabelecer a relação entre duas línguas com estruturas distintas.

As várias investigações realizadas sobre o processo de aquisição de leitura e escrita, pelas crianças surdas que têm como primeira língua a língua gestual, defendem que este é muito similar ao das crianças ouvintes.

Apesar das semelhanças, existem algumas especificidades do processo de aquisição da leitura e da escrita de que a criança surda deve ter conhecimento: existência de palavras na forma escrita e gestual; diferenças entre palavras e não palavras, entre uma letra e uma palavra; o que significa o espaço em branco no fim da palavra e no início; a orientação da leitura (Branco, 2009).

Não sendo a oralidade uma competência necessária para a aquisição da leitura e da escrita, a criança ouvinte apoia-se nas suas competências orais para a aquisição deste processo; por sua vez, a criança surda vai utilizar as suas habilidades visuais, uma vez que utiliza uma língua visuoespacial. Ao visualizar a escrita de palavras, a criança surda desenvolve visualmente as suas hipóteses sobre a escrita. Neste processo ela pode e deve ter contacto com a datilologia, para a ajudar a memorizar a forma escrita das palavras. Por outro lado, a criança surda utiliza também a leitura de fala, como referência da palavra escrita (Branco, 2009).

Em suma, tal como a língua oral se constitui como primeira língua nos ouvintes, a língua gestual deve ser a primeira língua das crianças surdas. Esta desempenha as mesmas funções que a língua oral para os ouvintes, o que vai proporcionar aos surdos o conhecimento de mundo, criando bases para a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Quando a criança surda passa para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, ao contrário dos ouvintes que recorrem à audição, esta vai recorrer a estratégias visuais.

De forma a facilitar a aquisição da segunda língua nas crianças surdas, recorre-se muitas vezes ao uso das tecnologias da comunicação.

É sobre este recurso, tecnologias da comunicação como facilitador da aquisição da leitura e da escrita nas crianças surdas, que nos vamos debruçar no próximo capítulo.

CAPÍTULO III- TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO

III.1 As TIC na Aquisição da Leitura e da Escrita

Vivemos numa sociedade onde o desenvolvimento tecnológico é muito avançado. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) surgem com um papel ativo nas nossas vidas pessoais e profissionais. Através da imagem, a informação entra pelas nossas casas a uma velocidade alucinante (Mota, 2010).

As crianças de hoje nascem numa era totalmente digital, desde pequenas possuem todo o tipo de tecnologias, tablets, consolas, ipad, telemóveis, computador, entre muitos outros recursos digitais.

Ora, perante esta evolução, é necessário evoluir as práticas educativas no sentido de desenvolver nos alunos o espírito crítico, o gosto pela pesquisa e pela informação. Neste sentido, as TIC devem ser olhadas como um facilitador da aprendizagem e não como algo estranho.

Freire (2003, p. 194), refere que “ Não se pode deixar de reconhecer, (...), as melhorias decorrentes dos avanços tecnológicos (...)”. Este autor ressalva, principalmente, a evolução das tecnologias no que se refere às especificidades dos grupos minoritários, como é exemplo o das pessoas surdas.

Skliar (1999), citado por Freire, (2003, p.195) afirma que sendo a surdez uma experiência visual que se manifesta em vários campos, do intelectual ao linguístico e cultural, a inserção produtiva das TIC na educação bilingue “manifesta-se como um espaço privilegiado de produção de narrativas.”

Assim, segundo Brito e Ferreira (2015), na educação de surdos as práticas devem ter em atenção as especificidades deles, devendo ser utilizados recursos tecnológicos e estratégias educacionais que estimulem o interesse na aprendizagem. Para tal, no trabalho com os alunos surdos, não nos podemos

esquecer que este tem como principal objetivo ajudar o aluno a deduzir o significado do que vê/lê. Uma vez que a aprendizagem do aluno surdo, como vimos no capítulo anterior, é visuoespacial, a utilização de imagens, vídeos em língua gestual, vai ajudar à aprendizagem de novo vocabulário, assim como vai facilitar o desenvolvimento da leitura e interpretação do texto de língua portuguesa. O facto de o aluno surdo não possuir conhecimento da língua portuguesa faz com que este apresente maiores dificuldades na compreensão do significado do que lê, daí que o bilinguismo seja muito importante para a aprendizagem da segunda língua, língua oral escrita.

Ao utilizarem-se recursos tecnológicos associados a elementos visuais está-se a promover a compreensão do significado. Para Figueiredo e Guarinello (2013), citado por Brito e Ferreira, (2015, p.2) “a valorização de práticas que estimulem os aspectos visuais, auxiliam na interação do sujeito surdo e possibilita sua inserção em práticas letradas”.

Vários são os softwares existentes no mercado ou na internet que têm mudado a nossa relação com a escrita e a leitura. Para o aluno surdo, o uso destes softwares é possível se eles possuírem já alguma relação com a escrita, o que se apresenta como uma dificuldade na utilização destes recursos. O professor/educador tem um papel fundamental.

São vários os autores que afirmam que a utilização continuada das TIC com os surdos é uma metodologia muito importante e produtiva, já que relaciona o uso social e cognitivo da linguagem (Freire, 2003).

Porém, a utilização das TIC implica que professores e todos os agentes educativos as saibam utilizar como um recurso de construção de conhecimento e não como um recurso meramente expositivo, atuando como mediadores cujo papel fundamental é facilitar a aprendizagem, como orientadores e estimuladores do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.

As TIC devem permitir o acesso e integração do aluno ao currículo, garantindo a aprendizagem desses alunos (Farias, 2006).

Em suma, o uso das tecnologias não só permite ultrapassar e reduzir as dificuldades e problemas da comunicação, como permite ao aluno surdo ter um espaço para expor as suas ideias. Estes recursos melhoram a capacidade

de expressar os seus pensamentos, a sua comunicação, tornando-os mais descontraídos e participativos, o que facilita a socialização e conseqüentemente melhora a sua inclusão. “As TIC são um recurso fundamental porque permite à criança superar suas limitações, comunicando e construindo seu conhecimento de forma criativa” (Farias, 2006, p.53).

Também na aquisição da leitura e da escrita as TIC se tornam fundamentais, pois vão permitir, ao aluno surdo, uma melhor visualização e memorização da palavra e seu significado.

III.2 Construção de Recursos Educativos Digitais

É na base da premissa anterior, de que as TIC são fundamentais para a aprendizagem do aluno surdo, que é importante refletirmos sobre a construção de recursos educativos digitais e como eles comprometem a melhoria da qualidade dos resultados do trabalho educativo.

De alguns anos a esta parte, várias são as investigações realizadas na área da utilização das TIC com e pela população com NEE. Tal como refere Alves (2015, p.31-32), em 2003 a agência Becta “identificava como principais objetivos a maior autonomia, a possibilidade de o aluno demonstrar o seu potencial e aquisições, e a oportunidade de serem criadas tarefas adequadas às capacidades e competências individuais”. Desta forma, as limitações de comunicação provenientes da incapacidade do aluno são facilitadas pelo uso das TIC.

Hoje, as tecnologias de informação e comunicação incluem muito mais que computadores e Internet, elas apresentam um conjunto vasto de tecnologias como: portáteis, *tablets*, *netbooks*, telemóveis, *iPads*, *iPods* e *iPhones*, além de dispositivos de reconhecimento e ativação por voz e TV móvel (Ramos, Teodoro e Ferreira, 2011). Logo este acesso implica a utilização de uma multiplicidade de programas e conjunto de aplicações muito variadas, que vão desde *software* social, jogos, cursos, vídeos, jogos multi-jogador, *software* de localização, imagens, animações, *software* de modelação e outros tipos de aplicações para a educação e outras áreas (Ramos et al.,

2011). No entanto é necessário perceber até que ponto tudo isto está acessível a todos os indivíduos quer no aspeto físico, quer no aspeto da funcionalidade. Segundo Vieira e Pereira (1996), citado por Alves, (2015, p.33), “está subjacente ao conceito de funcionalidade que tudo o que a criança aprende deve ser suscetível de ser utilizado e contribuir para aumentar a sua autonomia pessoal.” Seguindo esta linha de pensamento, o ensino deverá ser feito respeitando as necessidades de cada sujeito e as suas vivências, o que no entanto nem sempre acontece. Os diversos recursos educativos utilizados são orientados para um utilizador comum, esquecendo-se das especificidades e heterogeneidade que constituem a população escolar.

Como podemos verificar, aumentou de forma considerável a disponibilidade de *software* e de recursos educativos digitais, assim como o crescimento rápido da web. Desta forma temos que tomar consciência que não chega produzir e partilhar recursos, mas é necessário que todos eles estejam acessíveis para todos. Assim, no caso específico da surdez é necessária a utilização de alternativas de comunicação ao som. Algumas dessas alternativas podem ser “a inclusão de legendas de texto e o uso simultâneo de vídeos com tradução em LG” (Alves, 2015, p.34).

Dada a rápida evolução tecnológica, previa-se que a escola, os professores e os alunos “fizessem um uso mais regular e efetivo das tecnologias e dos recursos educativos digitais” (Ramos et al., 2011, p.12). Efetivamente isto acontece, mas com alguma limitação, dada a apresentação de algumas dificuldades quer ao nível de software, quer ao nível de recursos digitais de qualidade. No entanto os recursos e tecnologias existentes facilitam a apresentação dos conteúdos, dado que utilizam a via visual, com textos simples e curtos e sem grande recurso à palavra falada. Desta forma, “ os alunos com surdez conseguem estar mais motivados, participar em pleno nas aulas, já que não é negado o acesso a nenhuma informação” (Alves, 2015, p. 37). Um dos recursos que facilita a apresentação da informação é a utilização do quadro interativo, pois permite incorporar nas imagens, outras janelas com a informação em LG. Da mesma forma, a utilização de recursos a materiais digitais facilita rever os conteúdos sendo mais fáceis de adaptar às

necessidades de cada aluno, permitindo serem levados para casa para complementarem o estudo (Alves, 2015). Também a web é vista como um auxiliar de ação para a pessoa surda, uma vez que nela aparecem inúmeras formas de comunicar impulsionando assim diversas aprendizagens através da imagem para apresentação de conteúdos, desenvolvendo a comunicação e linguagem ao permitir a interação do significado com o uso da leitura e da escrita.

Por seu turno Ramos et al. (2011, p.13) relembra que a criação de softwares e de recursos mais sofisticados devem apresentar características bem definidas e que necessitam da “mobilização de recursos humanos, materiais e de saberes multidisciplinares”.

Assim sendo, podemos considerar recursos educativos digitais: jogos educativos, programas informáticos, vídeos, programa tutoriais ou de exercícios práticos, blogues, uma página web, entre outros, desde que reunidos em suporte digital e que “levem em linha de conta, na sua conceção, considerações pedagógicas” (Tchounikine, 2011,citado por Ramos, 2011, p.13).

Os recursos digitais que permitem a modelação, a simulação, a animação, a combinação multimédia e a interatividade levam à utilização de estratégias de ensino e modos de aprendizagem variadas e podem ser orientadas em diversos sentidos, desde a manipulação dos objetos, à interação com as partes do recurso, à observação de fenómenos e à aprendizagem de conceitos e teorias combinando imagens, palavras e sons. Perante tal, é necessário reconhecer os recursos que, seguindo características específicas, podem disponibilizar funções e funcionalidades a serem utilizadas pelos docentes, para melhorar o ensino e a aprendizagem pelos alunos (Ramos et al., 2011). Face ao exposto, Alves (2015) alerta para a diversificação de recursos existentes na web social, para a área da educação considerando as suas características inerentes. Neste sentido, no que respeita às pessoas com surdez, tem existido o cuidado de se tentar desenvolver a comunicação, através da visão e da audição, completando as informações verbais com imagens, para que estas sejam verdadeiramente representativas dos objetos,

ações, sentimentos representados e do ser. Assim, a autora indica-nos algumas das várias aplicações e recursos existentes na internet que facilitam a criação e utilização de recursos materiais digitais. Por exemplo:

- **Bancos de Imagens e Vídeos-** *Banco de Imagenes y Sonidos e Creative Commons Search.*
- **Edição de Imagem e Som-** *Pixir: Photo Editing Sevices; Befunky e Audacity.*
- **Publicações de Imagens e Vídeos-** *Animoto; Photopeach; Smilebox e Glogster.*
- **Livros Digitais-** *StoryJumper e StoryBird.*
- **Jogos e Atividades Interativas-** *Quizlet; Edpuzzle e Educaplay.*

Também no que se refere a aplicações para iPad e Android, já existem sugestões para as crianças com necessidades educativas especiais.

Alguns dos diferentes recursos, como as plataformas, acima mencionados podem ser personalizados e adaptados aos conteúdos educativos e às características da criança.

Os produtos até agora desenvolvidos permitem encaixar os conteúdos curriculares para serem transmitidos através da via digital, reunindo funções e tecnologias mais interativas, como é o caso do manual escolar digital. A partir do momento que se conseguiram criar as aplicações multimédia, conseguiu-se a “combinação de texto, imagem (estática ou em movimento), sons (locução ou música) e animação de forma harmoniosa e efetiva, estimulando a aprendizagem por via da utilização de canais duplos de processamento e da organização da informação” (Mayer, 2009 citado por Ramos, 2011, p.17). Exemplo destas aplicações são os programas informáticos educativos Logo e Modellus.

Ainda na linha de pensamento de Ramos (2011), estes programas não foram totalmente adotados pela escola sendo utilizados de forma restrita. Hoje utilizam-se softwares das diversas áreas educativas, com as suas particularidades, objetivos e funcionalidades, mais propriamente “plataformas de aprendizagem e de construção de comunidades de pessoas, que as aproveitam como espaço para criar e desenvolver ideias poderosas (...),

marcadas pela aprendizagem, pelas interações sociais e pelas novas sociabilidades” (Ramos et al., 2011, p.18), como é o caso do Moodle, da Escola Virtual e PMATE.

Neste tipo de recursos mencionados, um professor sozinho não consegue ter os conhecimentos e competências necessários para a sua construção, dado que estamos a falar de produção de recursos complexos e rigorosos.

A produção de recursos torna-se muito variada uma vez que tanto pode surgir da necessidade de avaliar a aprendizagem, permitindo assim a realização de atividades e exercícios práticos por parte dos alunos, ou da necessidade de obter conhecimento sobre partes de conteúdos específicos. Por outro lado, podem também ser o ponto de partida para o desenvolvimento de “competências gerais como a escrita, o cálculo, a leitura ou competências específicas associadas a um determinada área curricular (...)” (Ramos et al., 2011, p.25). Esta produção deve ter em conta o nível de escolaridade, as características dos destinatários, a estrutura e nitidez da informação a transmitir, as explicações e sugestões de atividades para os alunos, devendo algumas servir para avaliação da aprendizagem.

Igualmente urge a indispensabilidade de se organizar e partilhar os diversos recursos existentes. No entanto, alguns já se encontram organizados e de fácil acesso de pesquisa na internet, pois encontram-se localizados em portais e repositórios, como, por exemplo, no Portal das Escolas (Ramos et al., 2011).

Em suma, a utilização dos vários recursos na aprendizagem, referidos ao longo deste capítulo, facultam a possibilidade de construir novos conhecimentos através de informações autênticas e da apresentação de diversificadas formas de interpretar as mesmas.

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO I- CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

I.1 Definição da Pergunta de Partida

Tendo em conta a necessidade crescente de uma melhor formação científica das crianças e jovens numa sociedade cada vez mais marcada pelos progressos da Ciência e da Tecnologia, é desejável que se encontrem metodologias de ensino eficazes no processo de aprendizagem (Conselho Nacional da Educação, 2011), em que o aluno é o sujeito principal no desenvolver de todo o processo de ensino aprendizagem. A aquisição de novo conhecimento faz-se por interação com os conhecimentos que o aluno já possui (Lombardi, 2007). Neste sentido, centramos a nossa investigação no uso das tecnologias na aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças surdas, como recurso potenciador da mesma. Para tal, e como já referimos na componente teórica, tivemos necessidade de aprofundar o nosso conhecimento sobre os processos utilizados na aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças ouvintes e nas crianças surdas, também como na importância das TIC no processo de aprendizagem, principalmente nos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente os surdos.

Na investigação científica de Marisa Sofia Alves Rocha (2012), centrada na utilização das TIC na aprendizagem da leitura e da escrita por alunos surdos com paralisia cerebral, a investigadora defende que a utilização das TIC no processo de ensino aprendizagem torna a mesma mais criativa, estimulante, comunicativa e interativa, promovendo a concentração, a imaginação e facilitando o ritmo de aprendizagem, assim como a aquisição de competências básicas. A autora afirma que “ (...) as TIC afiguram-se como extremamente úteis no contexto educativo de alunos com NEE” (Rocha, 2012, p.63).

Por sua vez, Lopes (2010, p.43) citado por Rocha (2012, p.63) diz que:

“ As TIC proporcionam múltiplas funcionalidades às pessoas com incapacidades e requerem uma atenção especial, facilitando a comunicação, o acesso à informação, o desenvolvimento cognitivo com a realização de todo o tipo de aprendizagens.

Simultaneamente, permitem uma maior autonomia e interação das crianças com o meio, com o professor e a restante turma devendo ser adaptadas pelos docentes às necessidades específicas de cada criança.”

Segundo Rocha (2012, p.120), o uso do programa *ActivInspire*, nos quadros interativos, “estimula competências, aptidões e conhecimentos (...), promove o autoconhecimento e o desenvolvimento autónomo de novas habilidades cognitivas”. A autora afirma que os recursos tecnológicos ajudam os alunos NEE a desenvolver o raciocínio, a motivação e a criatividade, logo vai ajudar ao desenvolvimento intelectual, emocional e psicológico destes alunos, o que é muito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Farrel, (2008), também defende o recurso às TIC para trabalhar com alunos NEE, desde que estas se adaptem a todas as necessidades específicas do aluno, ou seja, estes têm que ter em conta todas as problemáticas da criança.

Rocha (2012, p.120), afirma que “as TIC ao promoverem o bom desempenho escolar dos alunos com NEE estão, de facto, a ser um instrumento de inclusão social.” Desta forma, podemos dizer que as TIC vão ajudar os alunos com NEE a resolverem melhor as situações do quotidiano.

Tudo isto leva-nos a refletir sobre a importância das TIC na aprendizagem e conseqüente desempenho escolar positivo, o que poderá permitir uma melhor capacidade de resolução dos problemas do seu dia-a-dia. Desta forma, interessa-nos conhecer um pouco a organização das escolas que integram os alunos surdos, tentando perceber que tipo de recursos tecnológicos e outros materiais existem no processo aprendizagem destes alunos e quem são os intervenientes, para que o sucesso escolar seja positivo, tal como referimos anteriormente.

Assim, tendo em conta as nossas preocupações definimos a seguinte pergunta de partida:

De que forma as diferentes escolas de referência organizam e utilizam os meios audiovisuais como potenciadores da aprendizagem da leitura e da escrita nos alunos surdos?

É com vista a um melhor conhecimento da prática e das estratégias utilizadas, pelas diferentes escolas de referência do norte, no ensino da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças surdas, que achamos a pergunta de partida pertinente e de interesse para os intervenientes no ensino destas crianças, pretendendo ajudar a melhorar /conhecer o processo de aprendizagem dos alunos surdos.

No nosso ponto vista a pergunta de partida revela as características mencionadas por Quivy e Campenhoudt (1998), pois é uma questão clara, concisa, exequível, passível de ser respondida e sem qualquer intenção em julgar.

De acordo com isto iremos apresentar algumas questões de investigação.

- 1- Que recursos/ tecnologias existentes nas EREBAS (Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos)?
- 2- Utilizam-se os recursos/tecnologias existentes?
- 3- Quais as vantagens de utilização desses recursos e em que contextos são utilizados?
- 4- Os equipamentos tecnológicos, os softwares e os materiais são construídos ou comprados?
- 5- No caso dos recursos construídos, quem os constrói?
- 6- Que processos são usados pelos docentes na aprendizagem da leitura e da escrita?
- 7- Quais as estratégias utilizadas nesse processo?
- 8- Que dificuldades os docentes apresentam na utilização e produção dos recursos materiais e tecnológicos?
- 9- Quais as necessidades existentes quer para a produção, quer para a aplicação dos recursos materiais?
- 10- Existe partilha entre as EREBAS?

Na escolha do método de uma investigação deve ter-se em conta a natureza do estudo que se vai desenvolver, uma vez que a investigação tem como objetivo compreender os fenómenos do mundo, o que é influenciado pelo modo como o vemos (Jorge, 2005). Este trabalho de investigação tendo como

ponto inicial a pergunta de partida e as questões de investigação já mencionadas, é de natureza qualitativa, já que predomina um interesse mais centrado nos processos do que nos resultados e que os dados são de natureza descritiva (Bodgan & Biklen, 2013). O método qualitativo permite estudar a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar e permite situar o objeto de estudo nas suas particularidades e não na obtenção de leis gerais (Almeida & Freire, 2000). A investigação qualitativa centra-se “naquilo que as coisas significam, ou seja no *porquê* dos acontecimentos e no *que* aconteceu” (Tuckman, 2001, p.676), analisando os dados indutivamente, extraindo significados a partir dos dados recolhidos, sem procurar informação para testar hipóteses (Bodgan & Biklen, 2013), o que se verifica neste estudo.

I.2 Constituição da Amostra

Quando planificamos uma investigação e após termos definido a pergunta de partida, necessitamos de definir a quem se destina, qual a população estudada. Os autores, Ghiglione e Matalon (1985) citado por Sousa (2009,p.64), definem “a população é um todo, um universo, um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características.” Ora, como a população que caberia na nossa investigação era muito grande, e seria difícil conseguir aplicar os nossos procedimentos investigativos a todos, optamos por definir uma amostra. A amostra “ é uma parte da população, possuidora de todas as características da população, trabalhando-se apenas com os sujeitos da amostra”. (Sousa, 2009, p.65).

Partindo das preocupações existentes na pergunta de partida e nas questões de investigação, optamos por estudar a realidade das turmas bilingues, do 1.º ano de escolaridade, das EREBAS do norte. Definimos, então, como sujeitos da amostra, os Professores da Educação Especial titulares das turmas bilingues do 1.º ano, os Docentes de Língua Gestual e os Coordenadores das EREBAS.

As Escolas de Referência de Educação Bilingue para Alunos Surdos surgiram dentro do Decreto-Lei 3/2008, uma vez que este regula as práticas de

ensino relativas aos alunos com deficiências ou incapacidades. Este decreto contempla o modelo da educação bilingue para os alunos surdos em que a primeira língua é uma língua oficial portuguesa minoritária: a língua da comunidade surda portuguesa, sendo que todo o ensino específico, segundo o artigo 23.º do Decreto-Lei 3/2008, se desenvolve em Língua Gestual Portuguesa (LGP), existindo um programa curricular desta primeira língua para surdos.

Desenvolvemos a nossa pesquisa em 2 EREBAS do Norte de Portugal, designadas, neste estudo, por EA e EB.

A escola A (EA), escola de referência na zona norte, trabalha com surdos há mais de 30 anos. Esta escola sempre foi um exemplo seguido a nível nacional. É uma escola com uma estrutura aberta, dinâmica e flexível, que tenta responder diferenciadamente aos alunos surdos, respeitando o direito à diferença, à sua identidade e cultura próprias. Como tal, reconhece a LGP como a língua natural dos surdos e integra-a no espaço educativo, assim como na pedagogia dos alunos surdos. Sendo pioneira na educação dos surdos e graças ao empenho e dedicação de vários docentes, esta escola, ao longo dos anos, foi apresentando vários modelos para dar resposta à educação dos surdos, como: o Núcleo de apoio às Crianças Deficientes Auditivas (NACDA); o Núcleo de Atendimento a Alunos Surdos (NAAS); a Unidade de Apoio a Alunos Surdos (UAS) na sequência do despacho n.º 7520/98 de 6 de maio, passando a escola de referência com o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

A escola B (EB), outra escola de referência na zona Norte, construída em 1997, tem sido, desde sempre, um espaço destinado ao serviço público que dá resposta ao artigo 1º da Lei de Bases do Sistema Educativo: “Concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

Esta escola, com a evolução do meio onde se situa, foi enfrentando desafios quer ao nível de espaço, quer ao nível funcional resultantes do aumento da população escolar. Note-se que no primeiro ano de funcionamento, 1997/98, a escola foi frequentada por 350 alunos e atualmente tem cerca de

1000 alunos. Para além do aumento de número de alunos, esta escola também está ao serviço da Educação de Surdos, tendo cinco turmas de Educação Bilingue para alunos surdos. Esta escola visa dar resposta aos alunos quer a nível instrucional, quer ao nível cultural.

Para a concretização deste estudo foram realizadas entrevistas semidiretivas, a oito sujeitos das EA e EB, sendo 2 coordenadores de EREBAS, 3 docentes titulares de turmas bilingues do 1.º ano de escolaridade e 3 docentes de Língua Gestual Portuguesa que trabalham diretamente com os alunos destas turmas.

A tabela 1 sintetiza as siglas que identificativas dos diferentes sujeitos.

	Coordenadores	Docentes de Educação Especial Titulares das turmas bilingues	Docentes de LGP
Escola A (EA)	CA	TA1, TA2	DA1, DA2
Escola B (EB)	CB	TB1	DB1

Tabela n.º1: Sujeitos

Apresentam-se em seguida alguns elementos caracterizadores destes sujeitos.

CA- o sujeito entrevistado é um docente do género masculino, do Quadro de Agrupamento há já alguns anos, que desempenha a função de Coordenador da EREBAS na EA e que apresenta vários anos de experiência no trabalho com alunos surdos.

CB- à semelhança de CA, o sujeito pertence ao Quadro de Agrupamento há já alguns anos, é do sexo feminino e desempenha a função de Coordenadora da EREBAS, na EB.

TA1- professor titular de turma, na EA, do género feminino, que possui vários anos de experiência na docência de alunos surdos, no 1.º ciclo, pertencente ao Quadro de Agrupamento.

TA2- professor titular de turma, na EA, do género feminino. O sujeito trabalha pela primeira vez na EA, uma vez que é docente de outro quadro de

Agrupamento, encontrando-se destacada na EA e estando a lecionar pela primeira vez uma turma bilingue.

TB1- professor titular de turma, na EB, do género feminino, que possui vários anos de experiência na docência de alunos surdos, no 1.ºciclo, pertencente ao Quadro de Agrupamento.

DA1- o sujeito é docente de língua gestual, contratado pela EA, para substituir a docente de língua gestual DA2. É do género feminino.

DA2- docente de língua gestual, do género feminino, contratada pela EA.

DB1- o sujeito é do género feminino, contratada pela EB e desempenha a função de docente de língua gestual da turma bilingue.

CAPITULO II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

II.1 Métodos e técnicas de recolha de dados

A opção metodológica já referida, investigação qualitativa e a amostra considerada, vai permitir responder às questões de investigação, assim como à pergunta de partida.

Dentro das várias técnicas de recolhas de dados optamos pela entrevista. A entrevista é o instrumento de recolha de dados mais simples, consiste na comunicação verbal que se estabelece entre duas pessoas, no qual o entrevistador recolhe os dados e o entrevistado responde fornecendo informações sobre o tema em estudo. Quivy, (1998,p.192), afirma que “ os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores.”

Segundo diversos autores existem vários tipos de entrevista. Para Ghiglione (1995,p.95), as entrevistas classificam-se em três tipos: entrevistas não diretivas (ou não estruturadas), “adequada para investigar a estrutura do quadro de referência de um sujeito e a intensidade dos seus afetos relativamente a um problema”; entrevistas diretivas (ou estruturadas), “constituída por um conjunto de questões abertas, estandarizadas e colocadas numa ordem invariável à totalidade dos inquiridos” e entrevistas semidiretivas (ou semi-estruturadas), “define-se por relação às observações feitas a propósito do inquérito livre”.

Nas entrevistas não estruturadas o investigador não determina a ordem das questões, deixando o entrevistado à vontade para decidir a direção a dar à entrevista. Cabe ao investigador promover, encorajar e orientar a participação do entrevistado para responder livremente aos temas propostos. Nas entrevistas diretivas, as questões são fechadas e precisas. O entrevistador segue um conjunto de questões definidas, sendo realizadas da mesma forma com todos os entrevistados. Por seu turno, nas entrevistas semidiretivas, o

investigador decide os temas a abordar, normalmente relacionados com algo que os entrevistados vivenciaram deixando-os exprimirem-se à vontade sobre o tema. Neste tipo de entrevistas a ordem das questões apresentadas é flexível.

Assim, a técnica de investigação que achamos que melhor se adequa à nossa investigação é a entrevista semidiretiva, dado que permitimos ao entrevistado responder livremente às diferentes situações que refletem o seu trabalho com alunos surdos existindo contudo, um guião pré-estabelecido que tem caráter flexível.

II. 2 Procedimentos de Recolha de Dados

Para a implementação deste estudo, a recolha de dados desenvolveu-se por etapas. A primeira consistiu na formulação da pergunta de partida e das questões de investigação. Posteriormente, definimos os sujeitos necessários para a realização das entrevistas, conforme já referimos anteriormente. Em seguida, estabelecemos as dimensões das entrevistas e construímos dois guiões de entrevista, um para os coordenadores e outro para os docentes titulares e de língua gestual. Para o nosso estudo, as dimensões definidas foram as seguintes:

Dimensões	Coordenador da EREBAS	Professores Titulares de Turma	Docentes de LGP
Leitura e Escrita nos alunos surdos		X	X
Equipamentos/Materiais	X	X	X
Organização dos Recursos Existentes	X	X	X
Relação entre os recursos existentes e a aprendizagem da leitura e da escrita	X	X	X
Organização do Apoio aos alunos Surdos de 1.ºciclo	X		

Tabela n.º2: Dimensões

A construção de guiões de entrevista, (ver apêndices A e B), é importante uma vez que facilita orientação da mesma, assim como permite que as questões sejam direcionadas de acordo com as dimensões definidas. Este guião deve ser sujeito a um pré-teste, para que possa ser ajustado.

Assim sendo, após a realização dos guiões de entrevista, procedemos ao pré-teste com intuito de verificar se as questões estariam bem formuladas, no sentido de serem percetivas e compreendidas pelos entrevistados. Após a aplicação do pré-teste reformularam-se algumas questões.

O passo seguinte consistiu em pedir autorização para a realização do estudo, via e-mail, e aos próprios sujeitos, procedendo-se ao agendamento com as pessoas. Depois do agendamento e consentimento dos sujeitos, que cordialmente aceitaram, deslocamo-nos aos locais onde as diferentes pessoas trabalhavam, no período entre 3 de março e 11 de maio de 2016, para realizar as entrevistas, que foram gravadas. No caso das entrevistas com as docentes de língua gestual, as mesmas foram realizadas com o auxílio das intérpretes de língua gestual. As entrevistas tiveram uma duração variável, entre 12 a 45 minutos.

Os sujeitos manifestaram, de uma forma geral, cordialidade e colaboração relativamente às entrevistas (ver apêndices de C-I).

II.3 Métodos e técnicas de tratamento de dados

Após a transcrição das entrevistas foi necessário proceder à opção por uma técnica de tratamento de dados, tendo recaído na análise de conteúdo. Segundo Sousa (264, p.2009), a “análise de conteúdo compreende, (...), uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo”.

A análise de conteúdo fornece ao investigador novas perceções e amplia a compreensão do fenómeno em estudo (Krippendorff, 2013).

É comum que nos procedimentos de análise de conteúdo se recorra a um processo de categorização, com o objetivo de fornecer uma representação simplificada dos dados brutos (Bardin, 1977).

Segundo Sousa (2009, p.270), “as categorias são classes ou agrupamentos de unidades de conteúdo...”. Para o autor e baseando-se em Bardin, (1977), estas agrupam dados com características importantes do conteúdo proveniente da recolha de dados e para tal define três passos importantes para a categorização. O primeiro é a escolha das unidades de registo, que se refere aos elementos do texto que devemos considerar, pode ser a palavra, a frase, o tema, o objetivo, o acontecimento, a personagem e o próprio documento; o segundo passo refere-se à Quantificação, ou seja, à definição de regras de enumeração; e por último, como terceiro passo temos a Categorização propriamente dita, que tem como objetivo sintetizar e apresentar uma representação simplificada dos dados recolhidos.

Tendo como base as transcrições das entrevistas e a necessidade de conhecer o discurso tanto na totalidade como nas partes, elaboramos grelhas de análise (ver apêndices J, K e L).

Para melhor analisarmos o discurso produzido pelos sujeitos, começamos por definir as categorias e subcategorias de análise das entrevistas que partiram das dimensões anteriormente definidas para os guiões das entrevistas, ajustadas em função dos discursos dos entrevistados.

As categorias de análise definidas nesta investigação foram as apresentadas na tabela seguinte:

CATEGORIAS				
Leitura e Escrita	Recursos e Materiais	Produção de Materiais	Produtos e Aprendizagem	Organização do Apoio
SUBCATEGORIAS				
Método e Processo	Equipamentos	Disponibilidade de tempo	Contextos de utilização	Percurso Histórico
Estratégias	Espaços	Organização	Efeitos da utilização	Organização das Turmas
Organização do espaço	Materiais	Produtos construídos	Necessidades	Características dos alunos
Envolvimento dos pais	Dificuldade de produção/ aplicação	Intervenientes e responsáveis		Organização do Currículo
	Necessidades	Crítérios de construção		Recursos Humanos
		Contextos		Organização do Espaço
				Dificuldades de Organização
				Formação em Língua Gestual
				Envolvimento dos Pais

Tabela n.º3: Categorias e Subcategorias

Podemos definir as categorias e subcategorias de forma mais específica. Assim para a categoria da Leitura e Escrita, os dados recolhidos serviram para conhecermos os diferentes tipos de métodos utilizados para a aprendizagem da leitura e da escrita e quais as estratégias utilizados, para percebermos de que forma o espaço e o envolvimento dos pais pode ou não influenciar os alunos na aquisição da leitura e da escrita. Já na categoria de Recursos Materiais, agrupamos os dados que se referiam aos tipos de equipamentos tecnológicos existentes nas escolas e quais eram utilizados; se existiam equipamentos suficientes para trabalhar com estes alunos tentando perceber quais as necessidades físicas ou materiais.

Por sua vez, na categoria de Produção de Materiais incluímos os excertos de discursos dos sujeitos acerca dos responsáveis pela produção de

materiais, qual a disponibilidade de tempo dos docentes para a sua realização, em que contextos são utilizados e de que forma são construídos e organizados.

Como última categoria temos a Produção e Aprendizagem que visa relacionar a produção de materiais e a utilização das TIC como fatores facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita nos alunos surdos, assim como compreender quais os aspetos a melhorar.

Relativamente às entrevistas dos coordenadores e face à sua especificidade acrescentamos uma nova categoria de análise: Organização do Apoio. Nesta categoria pretendemos conhecer todo o processo de organização das turmas bilingues, desde do percurso histórico às problemáticas dos alunos, da organização de recursos humanos e do currículo à gestão dos espaços, verificando as necessidades inerentes a estas turmas.

A divisão em categorias e subcategorias permitiu reduzir e organizar os dados obtidos nas entrevistas de forma a facilitar a extração de conclusões.

Assim de acordo com Rocha (2012), baseada em vários autores, a análise de uma investigação qualitativa apresenta três momentos: a redução de dados, a apresentação dos dados e as conclusões. Assim, a redução dos dados tem que ver com a seleção e organização dos mesmos; a apresentação refere-se à organização e condensação da informação, permitindo ao investigador aferir mais rapidamente toda a informação relevante para o estudo; por último, as conclusões dependem de toda a informação retirada dos métodos de recolha de dados utilizados.

Assim, ao longo desta investigação tentamos seguir a linha orientadora destes autores, para que a investigação tenha credibilidade científica.

CAPITULO III- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na sequência de tratamento de dados, apresentamos em seguida a análise categorial dos discursos das entrevistas seguindo as categorias e subcategorias já apresentadas.

III.1 Categoria Leitura e Escrita

Como podemos verificar (ver anexos) nas grelhas II e III, relativas à 1.^a categoria Leitura e Escrita, especificamente na subcategoria **Método e Processo**, tanto as diferentes professoras titulares, como as docentes de LGP, referiram que a aquisição da leitura e da escrita nos alunos surdos das suas salas é feita através de um método global: *“utilizo o método global, utilizamos a leitura da palavra num todo, não descemos tanto à sílaba, porque eles a nível sonoro não têm capacidades para isso”*, TA2. Por seu lado, TB1, refere-se explicitamente ao Método das 28 palavras: *“é o método global, é o método das 28 palavras pois associa sempre a imagem à palavra”*. A opção pelo método global é ainda mais reforçada por TA1 ao referir que *“num surdo profundo sem comunicação oral, nós aconselhamos e trabalhamos sempre o método visual, porque não faz sentido o analítico-sintético porque parte do som, se o som não é via por aí, portanto não faz sentido, trabalharmos muito visualmente as palavras...”*.

De qualquer forma, é salientado pelas várias docentes entrevistadas que pode existir diferenças na escolha do método ou no sucesso do método dependendo das vivências das crianças: TA1 *“depende muito do background que a criança traz, se traz muita informação, se tem uma família que é muito preocupada em lhe transmitir conceitos, e quando ela chega à escola já traz muitos, ou se não tem, se é uma criança que está isolada sensorialmente, que ninguém comunica com ela, isso tudo implica depois o processo...”*, notando-se

também, segundo TA2 “...uma diferença muito grande entre os grupos que tiveram intervenção precoce e os que tiveram LG”. Já TB1 defende que as dificuldades não existem se “têm um bom suporte em casa”. Esta situação faz emergir a necessidade de se pensarem nas melhores estratégias utilizadas no processo de leitura e escrita que é outra das nossas subcategorias. Em concreto, a relação entre o português e a LGP é apresentada pelos vários sujeitos entrevistados.

Na subcategoria **Estratégias**, a valorização do gesto é comum nos vários sujeitos. TA2 refere que “os alunos sentem-se motivados com o gesto”, para TA3 “o gesto é tudo”, DA1 defende mesmo que a aquisição da LGP é essencial para a aprendizagem “têm que ter um conhecimento da língua gestual, isso é fundamental para aprendizagem dos conceitos e a seguir ao passar para o português juntamos as palavras, sempre ao gesto”, por sua vez DA2 ressalva o facto de a evolução da aprendizagem ser mais rápida quando os alunos já possuem a LGP “ chegam ao primeiro ciclo se não souberem a LG, precisam de um apoio muito maior, começam a existir atrasos significativos relativamente aos colegas.” DA2 ressalva o facto de “primeiro trabalhamos o português e depois a LGP.”

Por outro lado TA1 e DB1 dão mais importância à palavra e à imagem como estratégia. TA1 defende que a aquisição da palavra é importante, “eles aprendem uma palavra, e a palavra tem sentido, uma letra não tem sentido, um som não tem sentido, e portanto eles conseguem depois etiquetar as coisas, os objetos, o espaço, globalizar as palavras do dia a dia, dos objetos comuns, e isso é muito mais motivante porque sei o que estou a fazer, sei que a água está ali e ponho a palavra escrita água, é muito mais motivante.” DB1 menciona o facto de “primeiro têm que ver a imagem, vêem a palavra e fazem a ligação”.

Ao analisarmos esta subcategoria deparamo-nos com a utilização de diferentes estratégias, no entanto na análise de conteúdo de todas as entrevistas, podemos verificar que tanto o recurso à LG e à imagem, como à palavra como um todo, fazem parte das estratégias mais utilizadas pelos docentes entrevistados.

E aqui surge a necessidade de percebermos como é feita a organização do espaço, uma vez que as docentes de LG acompanham a turma juntamente com as docentes de Educação Especial, daí ter surgido a subcategoria **Organização do Espaço**.

Nesta subcategoria os relatos são divergentes, TA1 centra-se na escassez dos espaços para se formarem turmas, ressaltando o facto de o espaço da sua turma ser adequado *“a nível da turma, neste momento sim, a nível da escola estamos apertados para fazermos turmas bilingues, basicamente condiciona a formação de turmas bilingues, pois cada vez somos mais e os espaços são sempre os mesmos”*, já TA2 menciona o facto de uma das salas ser adequada e outra não *“Nesta sala é, na outra não, a insonorização é horrível”*. Tanto DA1 e DA2 referem que o trabalho é sempre na sala de aula.

Por sua vez, apesar da subcategoria Organização do Espaço pertencer a outra **categoria** das entrevistas de CA e CB, **Organização de Apoio**, CA relata que *“como os espaços estão juntos”*, o trabalho desenvolvido quer pelos terapeutas, quer pelos docentes de LG acaba por ser dentro da sala de aula, ainda que exista *“interação com os alunos e professores dentro da sala de aula”*. CA lembra a necessidade de *“existir uma sala onde permitisse a divisão destas duas turmas”* e lembra o facto de a *“escola está superlotada, não ter espaço para elas”*. Por seu turno CB cita o número de escolas *“escola (E.B2,3), e nós temos 4 escolas de referência”*, não mencionando falta de espaço. Todo o processo de aprendizagem de leitura e escrita, para além da necessidade de definição de métodos e estratégias, assim como organização dos espaços, implica a indispensabilidade do apoio e envolvimento dos pais na aprendizagem.

O **Envolvimento dos Pais** é a última subcategoria da categoria Leitura e Escrita e uma das subcategorias da Organização do Apoio. O envolvimento dos pais é uma das dificuldades referidas pelos sujeitos, por vários motivos. CA alerta para o facto de o envolvimento dos pais ir regredindo consoante o

avanço da escolaridade dos filhos, *“enquanto frequentam a sala precoce e depois a pré, os pais como vão levar as crianças à escola ainda participam”, depois “a partir do último ano de pré e do 1.º ciclo os pais acabam por colocar as crianças no transportes e recolhê-las à noite”,* alertando para outro factor que condiciona também este envolvimento que é o facto da *“distância relativamente à escola, leva a que os pais participem pouco na vida da escola”*. Este factor de distância é mencionado, também, por TA1 *“como muitas famílias são de longe têm muita dificuldade em deslocar-se”,* TA2 refere que quando solicita os pais para dialogar *“é difícil estar presente, mas quando dizemos temos que conversar, é longe, não há transporte, não temos carro”*. Já TB1 lembra que é um *“envolvimento limitado”*.

Por seu turno DA2 alerta para a falta de comunicação entre pais e filhos *“ao fim de semana não há comunicação”,* ainda nesta linha DA1 descreve algumas situações do pouco envolvimento dos pais *“já aconteceu os pais virem a acompanhar o filho a oralizar e o filho não consegue entender, e aos poucos e poucos vamos tentando mostrar aos Pais que a LG não é fácil, que os pais não têm tempo, isto é uma dificuldade muito grande.”* Por sua vez, DB1 alerta para uma situação diferente *“depende da situação, alguns ficam assustados e deixam-se influenciar por outras pessoas, ou pelo guião, ou pela situação médica, ficam aflitos, é surdo o que vou fazer?!”*. No entanto, TA2 ressalva o facto de alguns pais da sua turma serem participativos *“nesta turma tem sido fantástica a participação e é muito bom”*. Como em qualquer situação de aprendizagem, quer em alunos surdos, quer em alunos ouvintes, o interesse e participação dos pais é muito importante para que o processo de aprendizagem dos educandos tenha resultados positivos.

Uma vez analisada esta categoria, interessa-nos agora identificar que recursos materiais e tecnológicos servem de apoio à aprendizagem da leitura e escrita.

III.2 Categoria Recursos Materiais

Tal como referido anteriormente, surge a necessidade de identificar os recursos materiais e tecnológicos de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, como podemos verificar nas grelhas I, II e III (anexo) para a categoria Recursos Materiais, começamos por analisar a subcategoria **Equipamentos**. Conforme o analisado é de opinião geral dos sujeitos a falta de equipamentos nas escolas de referência.

CA e CB afirmam *“há falta de equipamentos”, “temos falta de equipamentos”,* uma vez que segundo CA *“existem um computador na sala para o professor e um projetor no 2.º ciclo, enquanto no 1.ºciclo já só existe uma sala com quadro interativo, pelo que seria necessário que também houvessem mais apoios nesse aspeto, mesmo a própria rede de internet é muito mais fraca na escola do 1.ºciclo do que no 2.º, mas seria interessante que houvesse também um computador de utilização para os próprios alunos”,* por seu turno, CB refere que os equipamentos que possuem são *“alguns dos prescritos, dos que estão recomendados no decreto- lei n.º 3”,* no entanto refere, *“temos falta de equipamentos, por exemplo campainhas luminosas, só temos aqui nesta escola (E.B2,3), e nós temos 4 escolas de referência”.*

Um dos equipamentos considerado uma mais-valia para o trabalho com estes alunos seria o quadro interativo, que existe numa ou outra sala, e nas que não existe é substituído pelos projetores. TA1 defende *“em termos base o fundamental era termos um quadro interativo, pois neste momento só temos um na turma bilingue do 3.ºano, mas que funciona muito mal, está sempre avariado. Nós temos um projetor de vídeo, que ligamos aos computadores e projetamos num “pseudo” quadro branco que improvisamos”,* também TA2 apresenta uma opinião idêntica *“pessoalmente, acho que faz muita falta um quadro interativo”,* assim como DB1 que para além de referir a importância de ter um quadro interativo, fala da falta de outros equipamentos como *“Câmara, o painel verde, para as fotografias e para filmar as histórias”.* Segundo TB1, existem alguns equipamentos na EB, que facilitam a aprendizagem como *“projetor, computadores, tablets...”* mas quadros interativos *“Só o 4.ºano”* e seria benéfico ter logo no 1.ºano de escolaridade. Para DA1 e DA2, apesar de

existirem alguns equipamentos como computador, projetor e máquina de filmar, o que utilizam mais é o software de tratamento de imagem, DA1 *“trabalho com um há muito tempo que é o COREL SD, para mim é o mais fácil de trabalhar”* e similarmente DA2 *“Trabalho com um de fotografia”*. Ora todos estes equipamentos mencionados encontram-se em algumas salas de aula, das turmas bilingues. Ora perante isto, entraremos na análise de outra subcategoria Espaços.

Nesta subcategoria, **Espaços**, podemos salientar a presença dos equipamentos anteriormente mencionados pelos diferentes sujeitos, nas salas de aula, sendo que alguns, como o quadro interativo, só existem numa sala, por norma do 3.º ou 4.º ano de escolaridade. Na EA, CA e TA1 expõem duas situações: *“uma sala onde criamos um pequeno estúdio”*; *“existe uma sala equipada”*, CA; *“um quadro interativo, pois neste momento só temos um na turma bilingue do 3.ºano”*, TA1. Por outro lado TA2 e TB1 referem-se ao número de salas existentes, duas salas bilingues do 1.ºano em EA e quatro salas bilingues em EB, *“nesta escola (E.B2,3), e nós temos 4 escolas de referência”*, CB.

Além das subcategorias descritas até ao momento analisaremos agora a subcategoria **Materiais** interligando com outras duas subcategorias, nomeadamente as **Dificuldades de Produção/Aplicação** e as **Necessidades**. Tais subcategorias interligam-se na medida em que a produção de materiais apresenta condicionantes descritas na Dificuldade de Produção/Aplicação, assim como nas Necessidades de equipamentos e outros recursos para a construção de materiais. Os materiais construídos, recorda CA, estão de acordo com *“atividades feitas pelos alunos”*. Já TA1 cita *“são muitos materiais para histórias, para contar histórias em LGP, fazer dramas, dicionários”*.

Por seu turno, as docentes de LGP referem: DA1 *“tudo o que sejam materiais expositivos eles percebem muito melhor”* *“para fazer um dicionário de expressões, histórias pequeninas ou alguma coisa de poesia”*, DB1 *“a maioria é para português, as cores demoram mais tempo, tenho que fazer a imagem,*

colocar tudo direitinho, a imagem, palavra, se tiverem dúvidas eles olham, digo vermelho e eles olham e associam.” TB1 alerta para outro tipo de materiais como *“As fichas, é tudo adaptado, tem que ser mesmo, mesmo os alunos que estão nas turmas regulares, é impensável que o material não seja adaptado”*. No entanto, quer CA, quer CB previnem para a insuficiência de material. CB diz que *“o material faz muita falta, os manuais, não há manuais para surdos”*, assim como CA assume que *“há sempre necessidade de construir novos materiais”*, pois como refere CB *“até que o material que serve para uns, não serve para outros”*. Contudo, CA e TA1 defendem um grande passo dado com a *“construção do Projeto Redes”*, para TA1 *“o Projeto Redes acaba por ser um centro de recursos fundamental”*. Ora todo o processo de construção destes materiais encontra diversas dificuldades quer na produção, quer na aplicação dos mesmos. Algumas dessas dificuldades prendem-se com algumas das Necessidades identificadas pelos sujeitos nomeadamente a falta de software e de equipamentos. DB1 cita *“programas específicos ou softwares para surdos”*, já TA1 e TA2 referem *“falta-nos tempo para nos dedicarmos mais à produção”*; também CA indica várias necessidades sendo algumas delas: *“faltaria ainda fazer, esse é o passo a seguir, de forma sistemática, a construção de materiais que fossem substitutos e complementares dos livros”*, *“necessidade de construir materiais visuais que pudessem apoiar esses próprios materiais de português”*, *“que houvesse um repositório nacional que pudesse agregar os diferentes materiais das diferentes EREBAS e das diferentes situações”*; já CB salienta a *“falta de equipamentos, por exemplo campainhas luminosas”*, *“não temos quadros interativos em todos os espaços”*, alerta para a insuficiente formação *“foi dada alguma formação, mas eu diria que não o suficiente”* e *“não há grandes softwares, nem muito material tecnológico específico para a população surda”*.

Todas estas necessidades e outras ainda mencionadas nas entrevistas relacionam-se com a subcategoria das **Dificuldades de Produção e Aplicação dos materiais**. Assim, DA1 menciona a falta de tempo ao afirmar que *“tenho um tempo, mas a maioria faço em casa, claro “* e ao revelar que se os alunos *“tiverem mais dificuldades, noto que tenho que preparar mais*

materiais, levo para casa, e os próprios miúdos levam para casa esses materiais para os alunos trabalharem com os pais.”

Também DB1 refere a dificuldade de tempo *“O tempo é complicado porque tenho que fazer muita coisa em casa, e não há tempo livre, como moro longe, o trajeto e tudo é complicado.”* A falta de tempo para a produção de materiais também foi mencionado por TA1 e TA2, no entanto para além da falta de tempo TA1 alerta para o fraco fornecimento de equipamentos para o 1.º ciclo *“neste momento, para o 1.º ciclo vamos sendo fornecidos pela câmara, mas pouco ou nada”* e *“A manutenção também é a câmara que faz, mas é muito difícil, às vezes temos que esperar muito tempo pelos técnicos, é complicado.”* Por seu lado TB1 ressalva o facto de *“é pena os alunos de longe que se põem a pé às 6 da manhã e chegam a casa de noite”*. Já CA e CB mencionam outro tipo de dificuldades. CB alerta para a diversidade das EREBAS *“não há duas EREBAS iguais, pois o que está no decreto permite muita diversidade, por um lado bom, por um lado mau. Primeiro queria ver, efetivamente o que é que se faz, a tomada de decisões relativamente a cada aluno, como é que efetivamente funcionam”*.

Quanto à partilha de materiais, existe a dificuldade de autorização por parte dos pais *“Alguma coisa é publicada, evitamos até porque os pais quando aparece alguma criança, quando são os formadores não, são adultos, mas quando são crianças são um bocadinho sensíveis”*. No entanto, CA fala da dificuldade em *“aceder à internet sem fios, poderia ser melhorado para que pudessem ser utilizados melhor alguns programas que são descarregados da internet”*, em *“fazer, esse é o passo a seguir, de forma sistemática, a construção de materiais que fossem substitutos e complementares dos livros”* e de articulação *“entre as EREBAS, portanto nós acabamos por nos conhecer mais ou menos, acabamos por nos encontrar pelo menos uma vez por ano, mas depois no dia a dia, não há ninguém que eu superintenda, que articule, que organize, são um dos aspetos negativos.”*

Após a análise desta categoria, conseguimos compreender que os recursos materiais apresentam um fraco leque de equipamentos, softwares e materiais construídos com diversas dificuldades de produção de aplicação e

necessidades. Assim, emerge a necessidade de analisarmos uma categoria específica para a Produção de Materiais.

III.3 Categoria Produção de Materiais

Nesta categoria iniciaremos com a análise da subcategoria **Disponibilidade de Tempo**. Ao analisarmos as diferentes entrevistas, constatamos, também como já referimos na categoria anterior, que a disponibilidade de tempo é uma das dificuldades sentidas para a construção dos materiais. Assim, TA1 diz que *“Não. Os professores titulares de turma têm sempre as horas letivas com as crianças, depois há as não letivas, que são para o trabalho de preparação das aulas e não resta muito mais que isso.”* TA2 salienta o facto de tirar do tempo pessoal para conseguir produzir materiais *“temos, tiramos todos os dias de nossa casa, quando chegamos a casa. Às vezes surgem coisas na sala de aula, então vamos virar para esta temática, chegamos a casa e fazemos.”* Tal como CA referiu *“o que acontece é que estes materiais são feitos por pessoas que têm alguns tempos por semana para isto, mas que são muito poucos, mas por exemplo eu coordeno o projeto e o site, e tenho dois tempos para isso, acabo por ocupar o tempo de casa, o que é pouco tempo.”*

Também DA1, DA2 e DB1 contam que retiram do tempo de casa para produzirem materiais. DA1 menciona que *“tenho um tempo, mas a maioria faço em casa”*, por sua vez DA2 afirma que o tempo que possuem é de casa, *“tiram todos os dias de nossa casa, quando chegamos a casa”*, por fim DB1, acaba por ter uma situação pior, uma vez que vive longe da EB *“o tempo é complicado porque tenho que fazer muita coisa em casa, e não há tempo livre, como moro longe, o trajeto e tudo é complicado.”*

Em seguida, no que se refere à subcategoria de **Organização**, tanto para TA2 e TB1, a organização é feita por tema, por outro lado TA1 indica que *“Não”* existe uma organização específica. Mas, CA apesar de admitir que *“não temos a organização ideal quer a nível de logística, quer a nível de*

equipamento”, refere que todos os materiais “têm sido canalizados para o Projeto Redes. Projeto Redes surgiu no final de 2010, dezembro, e o site surgiu em 2012, em março, a partir desse momento colocaram-se todos os materiais visuais já existentes, no Projeto Redes e progressivamente também se foram organizando. Foram-se construindo espaços que têm que ver não só com atividades já realizadas mas com o museu, a história, a geografia e neste momento a ideia é construir de forma sistemática.” Já DA1 menciona que a “criação, há algumas disciplinas, como LGP que tem o programa curricular e eu vou lá e vejo a gramática, as configurações e a partir daí começo a criar os materiais, se for uma história junto-me com o professor titular de turma” e DB1, tal como TA2 e TB1, refere que a maioria do material construído é para “português” e seguem o tema proposto pelos colegas titulares. Ao apresentarmos o tipo de organização existente surge a necessidade de conhecermos quais os produtos construídos, outra subcategoria por nós analisada.

Perante a subcategoria **Produtos Construídos** conseguimos verificar que existe um vasto leque de produtos elaborados por diferentes intervenientes e responsáveis, outra subcategoria que será analisada posteriormente. Assim, alguns exemplos de produtos, segundo TB1 são *“as fichas, é tudo adaptado, tem que ser mesmo”, “fizemos os postais”,* o mesmo revela que os alunos têm um papel ativo na construção de materiais, nomeadamente nos *“power- point, histórias”*. TA1 relata que a produção de materiais *“são principalmente para aprendizagem da LGP, são muitos materiais para histórias, para contar histórias em LGP, fazer dramas, dicionários”,* por sua vez, TA2 refere que os produtos são *“sempre mais de suporte à leitura e escrita”*. De acordo está DA1 ao ressaltar o facto de *“temos sempre, sempre, sempre, que trabalhar o texto antes de darmos exemplos sobre o que é aquela palavra”* e também ao dizer que constrói *“uma história”* e faz *“um dicionário de expressões”*. DB1 centra-se mais na produção de imagem: *“tenho que fazer a imagem, colocar tudo direitinho, a imagem, palavra”*. Não em desacordo, mas dando maior importância a outro tipo de produto, temos CA ao referir a construção do

próprio site do Projeto Redes onde se colocam *“todos os materiais visuais já existentes... Foram-se construindo espaços que tem que ver não só com atividades já realizadas mas com o museu, a história, a geografia”*, assim como menciona a criação de *“uma sala onde criamos um pequeno estúdio”*. Não menos importante, CA ressalva o facto de *“ao nível do português não existem livros adaptados para surdos, portanto eles usam sempre textos adaptados pelo professor”*. Ora perante tanta diversidade de produtos, questiona-se quem serão os mentores, os intervenientes ou responsáveis pela produção dos mesmos, entrando assim na análise da subcategoria **Intervenientes e Responsáveis pela Construção**.

Aqui não existe divergência de opiniões, a construção de materiais é um trabalho de equipa, que vai desde os alunos, aos terapeutas: *“é um trabalho de equipa com os formadores e terapeutas e com os pais”*, TB1; CA afirma que *“considero que fazem parte da equipa todas as pessoas que trabalham com surdos no agrupamento”*, *“quando é necessário construir alguma coisa, está sempre envolvido o docente de educação especial, ou de língua gestual ou terapeuta, todas as pessoas acabam por construir”*, DA1 defende *“tem que ser um trabalho de equipa juntamente com o professor titular “*, *“há sempre um diálogo, uma discussão entre nós e com a terapeuta, para ver se toda a gente concorda para depois ser trabalhado”*.

No sentido de compreendermos melhor a construção dos produtos já mencionados, interessou-nos saber se existiam critérios definidos para tal.

Assim, passamos a analisar a subcategoria **Crítérios de Construção**, onde os diferentes intervenientes salientaram o que para eles seria mais importante na construção dos produtos. Assim, para TA1 não existem critérios bem definidos *“é um pouco espontâneo, se vamos fazer um levantamento de tipo vocabulário, um léxico, mini dicionário fazemos de uma maneira, se vamos fazer uma história fazemos de outra, depende muito do caminho que se vai percorrer”*, por outro lado para TA2 o critério é a produção *“por temas”*, assim como para TB1 que além do tema, refere que os critérios dependem das necessidades de cada aluno *“cada tema, primeiro cada um tem PEI, isto vem*

da intervenção precoce, como já tem o PEI já sabemos necessidades de cada um, as lacunas que têm e trabalhamos nesse sentido com base no programa de ministério”.

Também nas docentes de LGP, os critérios divergem, para DA1 importa seguir o programa curricular *“LGP que tem o programa curricular e eu vou lá e vejo a gramática, as configurações e a partir daí começo a criar os materiais”*, mas para DB1 interessam mais as imagens utilizadas, essencialmente para a disciplina de português *“a maioria é para português, as cores demoram mais tempo, tenho que fazer a imagem”*. Na opinião de CA, existem *“critérios na medida em que o próprio projeto previa algumas valências, a construção de materiais ligados à história...para pais, outros ligados às disciplinas, outros ligados às atividades que existiam na escola, existem alguns campos base na construção dos materiais”*. Através desta análise conseguimos perceber que existem alguns critérios delineados por cada interveniente ou responsável, mas não existem critérios definidos pela tutela. Talvez por isso também exista a necessidade constante de formação, para que a produção de recursos materiais não seja tão morosa, entrando na análise da subcategoria **Formação**.

A importância de formação é ressaltada pela maioria dos sujeitos. Vários sujeitos afirmaram que esta existe para trabalhar com os quadros interativos. No entanto CB diz que *“não temos quadros interativos em todos os espaços, foi dada alguma formação, mas eu diria que não o suficiente”*. Já CA fala-nos de formação para os docentes de educação especial e de *“formação específica dos recursos educativos e também feita até por uma das terapeutas da fala do agrupamento, ação até foi creditada, o que permitiu que tivessem contacto com novas plataformas e a Web 2.0”*. Também relacionado com a utilização de plataformas, TB1 relata a frequência de uma ação de formação *“numa plataforma”*. No entanto, DA1 refere que *“precisamos sempre de formação, estamos sempre a aprender, por exemplo para os autistas gostava de aprender mais sobre este tema, as necessidades destas crianças”*, também DB1 menciona a falta de formação *“Eu é que faço a pesquisa. O agrupamento*

não tem formação para dar”. Perante o analisado, observamos que alguns dos sujeitos ressaltam a necessidade de terem mais formação.

Por fim, como última subcategoria desta Categoria, temos a Partilha **dos Materiais**. A partilha é realizada entre os pares e também para outros, através de plataformas. Para CB *“alguma coisa é publicada, evitamos até porque os pais quando aparece alguma criança, quando são os formadores não, são adultos, mas quando são crianças são um bocadinho sensíveis.”* Por sua vez, TB1 refere que *“às sextas há “ó centro”, onde há uma partilha muito grande”,* referindo que *“sim tem”* partilha na plataforma. Os sujeitos de EA salvaguardam a mais-valia do Projeto Redes uma vez que este acaba por ser um *“espaço onde as pessoas podem e devem colaborar”*. TA1 valoriza o projeto como *“o Projeto Redes já foi um grande passo, o Projeto Redes acaba por ser um centro de recursos fundamental, nós vamos lá e temos imensas coisas, desde as histórias, e essa informação nós podemos ir buscar, aí é a nossa grande aposta ao nível do agrupamento, e ao nível de divulgação do nosso trabalho”,* TA2 menciona a partilha *“entre nós sim”* e *“temos a base de dados lá abaixo, o nosso Projeto Redes”*. DA1 afirma que existe partilha *“sim, no Projeto Redes”,* mas salienta de que *“não existe partilha entre as várias EREBAS”, “não, quer dizer o Projeto Redes é para toda a gente, toda a gente pode ir ao site e ver. Uma coisa importante é mostrar os trabalhos, pois toda a gente tem necessidade de materiais, assim ver o trabalho dos outros, fizeram desta forma aquela história, aí a partilha é muito, muito, importante.”* Também DB1 refere a *“Partilha de materiais com a colega titular”*. DB1 alerta para a importância de partilha entre as várias EREBAS pois defende que há *“quem faça materiais com mais experiência e quem não tem, se houver partilha, vê e é importante, essa partilha é importante.”* Na mesma linha de pensamento, CA defende a criação de um *“território nacional que pudesse agregar os diferentes materiais das diferentes EREBAS e das diferentes situações...mas a ideia do Projeto Redes quando construído é que ele também pudesse ser agregador por conteúdos feitos por outras EREBAS.”* Para CA se existisse uma verdadeira partilha, a forma como se procederia para a produção de materiais seria mais

sistemática, rápida e benéfica para os alunos *“imaginemos que esta EREBAS ficava responsável por produzir materiais para o português, e outra construía os materiais para história, etc, os alunos mais rapidamente teriam materiais. Eu penso que isso mais tarde ou mais cedo irá caminhar para aí, claro que o ideal seria cada EREBAS ter um centro de recursos e que houvesse pessoas restritas para isso.”* Ao se valorizar a importância de partilha de materiais e todo o processo que envolve a construção dos mesmos, assim como a utilização dos diversos recursos, é urgente perceber qual a relação existente entre os produtos e aprendizagem, outra categoria que será analisada por nós.

III.4 Categoria Produtos e Aprendizagem

Nesta categoria pretendemos apreender a relação presente entre os produtos existentes e a aprendizagem, verificando o benefício dos mesmos no desempenho escolar dos alunos, como podemos ver nas grelhas I, II e III. Desta forma, subdividimos esta categoria em três subcategorias. Na primeira subcategoria, **Contextos de Utilização**, conseguimos aferir o espaço onde os produtos são utilizados, sendo que uma grande parte dos sujeitos como TA1, TA2, TB1 e DA1, DA2 e DB1 referem a utilização em *“sala de aula”*, porém TA2 e DB1 acrescentam a utilização em casa *“todas as semanas vão para casa. Eles têm um portefólio onde é guardado tudo que é produzido, está guardado para consulta em casa para que os pais também possam ver”* TA2, ideia reforçada também por TB *“o dicionário ilustrado, levam para casa no fim de semana para fazer as atividades”*. Por outro lado DA1 menciona que os produtos são essencialmente para utilização em sala de aula, mas que *“também faço”* materiais para brincarem lá fora. Já CA e CB alertam para outro tipo de contextos, focam-se mais na utilização dos equipamentos tecnológicos, ressaltando a importância dos mesmos. Desta forma CB afirma que *“os computadores são fundamentais, para todas as crianças e jovens, as câmaras de vídeo sem dúvida nenhuma e todo o equipamento que facilite a transmissão de imagem”*, também CA ressalva esta situação ao dizer que *“os recursos construídos acabaram por nos dar maior visibilidade, mesmo os alunos*

acabaram por se sentirem motivados a fazer coisas que eles depois conseguem ver”, porém, tanto para CA como para CB, os meios audiovisuais são os que potenciam a aprendizagem, tal como refere CB *“mais visuais do que áudio no caso dos surdos”* e refere CA *“tem que ser tudo nos recursos visuais”*. No entanto, apesar de os recursos utilizados potenciarem a aprendizagem dos alunos surdos, e aqui já entramos noutra subcategoria, **Efeitos de Utilização**, que relacionaremos com a última subcategoria **Necessidades**, existem poucos recursos materiais e tecnológicos.

Nestas duas subcategorias, os recursos tecnológicos e materiais aparecem como facilitadores da aprendizagem, mas ao mesmo tempo, a necessidade constante de mais equipamentos tecnológicos e materiais, bloqueia uma maior interação entre os alunos e os mesmos, tal como afirma CA *“deveríamos ter mais recursos nas salas de aula, mais câmaras, os próprios computadores que existem na sala de aula deveriam ter webcam, que não têm, de forma a potenciar muito mais essa interação”*.

Para DA1 e DB1, a utilização da LGP é um dos maiores efeitos positivos na aprendizagem, como relata DB1 *“tudo o que seja visual, com ajuda da língua gestual”* e DA1 *“agora com a palavra associada ao gesto é mais rápido”*. A referência à vantagem de utilização dos diferentes recursos é salientada por TA1 *“vantajosos e fundamentais, sem eles as crianças teriam imensa dificuldade”* e por TB1 *“tudo lhes dá uma autonomia, uma auto-estima, é um progresso, uma evolução”*, no entanto ambos os sujeitos reforçam a necessidade de mais recursos, TA1 diz que *“falha muita coisa, podemos começar pelo mais básico e que seria o mais fácil que são os recursos audiovisuais, multimédias esse tipo de coisas; quadro interativo era o ideal”*. Já TB1 alerta para a necessidade de existirem *“programas e softwares específicos para surdos”* e também TA2 menciona a carência de equipamentos, principalmente para os alunos que possuem outras patologias para além da surdez *“tenho alunos com problemas cognitivos graves associados, era bom que eles próprios tivessem um computador, que de tempos a tempos pudéssemos utilizar para a escrita ou então o écran tátil, dava muito jeito”*. No

que concerne aos efeitos de utilização, CA ainda menciona que *“falha um pouco a utilização direta em sala de aula, as pessoas têm os materiais construídos na REDES mas depois existe uma falha ao transpor para a sala de aula”*, para DA1 a falha maior é *“ a falta de interiorização da LG, a parceira da família, trabalho colaborativo com a família em que realmente deveriam ter a LG para passar para a escrita e depois evoluírem. Isto é o básico, do básico”*, por seu lado CB aponta como falha a não partilha direta dos modelos de funcionamento *“gostaria de ver os modelos, porque não há duas EREBAS iguais, pois o que está no decreto permite muita diversidade, por um lado bom, por um lado mau. Primeiro queria ver, efetivamente o que é que se faz, a tomada de decisões relativamente a cada aluno, como é que efetivamente funcionam, porque é que tudo parece muito sigiloso”* e também o facto de *“não temos quadros interativos em todos os espaços”*. Já como necessidade, CB aponta para *“o material faz muita falta, os manuais, não há manuais para surdos”*.

Perante esta análise conseguimos entender que apesar de muito ser realizado sem as condições ideais, existem ainda muitas condicionantes para a produção de materiais, essencialmente a falta de recursos materiais e tecnológicos, que se por um lado, os poucos que existem já são apontados como uma mais-valia pelos diversos sujeitos, por outro as necessidades constantes dos mesmos, acabam por prejudicar um pleno desenvolvimento da aprendizagem. Ressalvando que com recurso à utilização dos materiais já existentes, ainda assim, a aprendizagem seja muito positiva.

III.5 Categoria Organização do Apoio

A Organização do Apoio é uma categoria que apenas foi aplicada aos sujeitos CA e CB. Esta categoria encontra-se dividida em nove subcategorias, como podemos verificar na grelha I, sendo que as subcategorias **Organização do Espaço e Envolvimento dos Pais**, já foram anteriormente analisadas em relação com a categoria Leitura e Escrita. Assim, destas duas subcategorias podemos salientar que a subcategoria **Organização do Espaço** CA relata que

dada a falta de espaço, o trabalho das terapeutas e das docentes de LGP é quase sempre realizado dentro da sala de aula, alertando para o facto de a *“escola está superlotada, não ter espaço para elas”*. Por seu turno, CB não menciona a falta de espaço e acaba por dizer que para além da EB2,3 ainda existem mais 4 escolas de referência. Por outro lado na subcategoria **Envolvimento dos Pais**, CA alerta para o facto de o envolvimento dos pais ir regredindo consoante o avanço da escolaridade dos filhos, *“a partir do último ano de pré e do 1.º ciclo os pais acabam por colocar as crianças no transportes e recolhê-las à noite”*, alertando para outro factor que condiciona também este envolvimento que é o facto da *“distância relativamente à escola, leva a que os pais participem pouco na vida da escola”*.

As restantes subcategorias permitem identificar toda a dinâmica de uma EREBAS, desde as características dos alunos às dificuldades de organização. Uma vez que a nossa investigação se centra na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos surdos, em turmas Bilingues de EREBAS pareceu-nos pertinente conhecer um pouco o percurso destas escolas.

Desta forma analisamos a subcategoria **Percurso Histórico**. Tanto EA como EB são escolas que já trabalham com alunos surdos há já algum tempo, ainda antes de serem EREBAS, *“o trabalho que se faz nessa escola com surdos já vem desde 1979, e nunca foi interrompido o trabalho com surdos”* relata CA, também CB *“abriu em 1997 e já com uma unidade de apoio a alunos surdos”*. Estas duas escolas sobem a Escolas de Referência de Educação Bilingue de Alunos Surdos, com a implementação do Decreto- Lei n.º3/2008: *“o 3 determinava que existissem EREBAS. Só em abril desse ano é que o ministério definiu quais seriam as escolas que seriam EREBAS, por isso só nesse ano letivo 2008/2009 é que se passou a chamar EREBAS”*, (CA). De igual forma CB diz que EB funciona como *“escola de referência, desde 2008/2009, por aí, quando foi publicado o decreto 3/2008”*. Uma vez a funcionar como EREBAS, sentimos necessidade de conhecer como era realizada a **Organização das Turmas Bilingues**, outra subcategoria.

No que se refere ao número de turmas do primeiro ano, CA *“Atualmente existem duas turmas do primeiro ano, se bem que em muitas situações as turmas acabam por funcionar em conjunto, mas efetivamente existem duas turmas”*, em EB apenas existe uma turma do 1.ºano, CB *“uma turma...4 alunos”*. Em contrapartida as turmas de EA, além de terem maior número de alunos, alguns destes alunos têm mais problemáticas associadas, CA alerta para essa dificuldade *“Ao todo penso que são nove. É um número razoável. Aqui o problema não é tanto o número mas as problemáticas associadas, o autismo, síndrome de Down”*. Isto implica uma maior gestão da atividade letiva, relativamente aos apoios e aos tempos individuais e coletivos, tal como lembra CA, *“o que se fez foi organizar essas turmas, de forma que tivessem alguns tempos individuais e outros coletivos de forma a diversificar”*. NA EB, CB optou por colocar *“a terapia de fala que vem entrando pelo meio”* e *“dar tempos específicos para a LGP e a língua gestual que está distribuída dentro do currículo e tem algum tempo específico disponível”*. No entanto salienta-se o facto de, apesar de nos estarmos a centrar nas turmas do 1.ºano de escolaridade, as EREBAS terem turmas do Jim de Infância e de Intervenção Precoce *“existem 2 salas de Jardim de Infância, existe o atendimento aos miúdos mais de intervenção precoce”*. Esta organização das turmas requer uma logística detalhada, pois tem em consideração todas as especificidades dos alunos. Assim importa aferir que tipos de características apresentam estes alunos, para além das problemáticas associadas, já referidas anteriormente por CA. Deste modo passamos para a análise de outra subcategoria, **Características dos Alunos.**

Ao observarmos as respostas dadas nas entrevistas, deparamos com uma característica comum aos alunos das duas EREBAS, que se relaciona com a proveniência dos mesmos. Estes alunos são maioritariamente de fora das zonas das EREBAS, de concelhos diferentes, como cita CB *“são de outros locais, quer do concelho de Braga, quer de outros concelhos, temos desde Cabeceiras de Basto, Celorico, Famalicão, Barcelos, Viana do Castelo, Ponte da Barca, Ponte de Lima, Arcos de Valdevez, de vários locais”* e CA *“a maior*

parte dos alunos são de fora do Porto”. Ora isto envolve uma maior logística de transporte *“isso implica que muitas vezes utilizem o táxi”*, CA. A partir daqui se depreende que estes alunos acabam por ter que se levantar muito cedo, assim como *“passem mais tempo na escola do que os colegas ouvintes”*. Outra característica de alguns alunos, é terem frequentado o Jardim de Infância e a Intervenção Precoce, e aí CB defende que a criança que *“veio do grupo bilingue, está automaticamente na turma do 1.ºano bilingue, se houver uma criança que não fez percurso bilingue mas que terminou o percurso do pré-escolar está no primeiro ano e depois a respostas da educação especial, as respostas educativas é que podem ser diferenciadas, agora integradas na turma estão à partida”*. Entrando no 1.ºano de escolaridade das turmas bilingues urge conhecer a estrutura do currículo que a acompanha, que já remete para a subcategoria **Organização do Currículo**.

O currículo para estes alunos é um *“currículo normal”*, CB, mas *“vai-se aproximar de um currículo específico individual”*, no entanto ao nível da carga horária têm igualmente aos colegas ouvintes, as 25h semanais previstas para o 1.ºciclo, CA *“têm exatamente a mesma carga horária dos outros alunos ouvintes”*, mas a *“distribuição da carga horária é que é diferente, como eles têm tempos específicos para língua gestual, acabam por ter certo número de horas para língua gestual, certo número de horas para português, para estudo do meio”*. Já CB, refere *“exatamente o mesmo tempo, acrescentando as AEC”* (Atividades de Enriquecimento Curricular). A organização curricular exige outros intervenientes para além dos docentes de educação especial titulares de turma bilingue. Como podemos verificar na grelha I são necessários mais recursos humanos, outra subcategoria. Em concreto, são necessários vários docentes de educação especial: *“uma professora de educação especial para cada turma, que é a titular de turma e depois existe outra docente de educação especial que está a tempo inteiro, que funciona como apoio”*, CA, mas por sua vez CB apenas refere *“Um docente”*. Para além das docentes de educação especial, na EA existem docentes de língua gestual *“existem duas docentes língua gestual”*, CA e na EB existem *“intérpretes de língua gestual portuguesa”*.

Por sua vez na EA, *“Não há intérpretes de língua gestual”*. Ainda existem os docentes das AEC. No entanto, ao nível de técnicos, tanto na EA e como na EB, existem terapeutas da fala que trabalham diretamente com os alunos. Outro recurso humano interveniente são as assistentes operacionais, que apesar de não serem específicas para a área da surdez, algumas possuem *“algum tempo específico para esses alunos”*, (CB). Por sua vez, na EA existe uma funcionária surda que nos recreios *“faz a ponte com os colegas”*. É de salientar que tanto CA como CB referiram que não possuem falta de recursos humanos nas respetivas EREBAS. Outro fator relevante nos recursos humanos, principalmente nos assistentes operacionais, tem que ver com formação em LGP, dado que é o meio de comunicação utilizado com estes alunos.

Assim e analisando já outra subcategoria, **Formação**, verificamos que na EA já existiu formação em LGP e continua a fornecer essa formação como refere CA *“algumas auxiliares já fizeram formação de língua gestual, outras como as do pré -escolar vão tendo formação já passaram por vários contextos, agora na interrupção da Páscoa irá fazer-se uma formação mais específica para as auxiliares de educação lá da escola”*, já na EB não temos elementos suficientes para analisar. E como em qualquer situação, existem sempre dificuldades inerentes à organização, aos recursos, ao currículo, ao espaço, desta forma, achamos pertinente questionar CA e CB, sobre quais seriam as maiores dificuldades de organização das escolas de referência ou das próprias escolas, pertencendo já à última subcategoria, **Dificuldade de Organização**, a ser analisada.

Várias são as dificuldades de organização apontadas pelos sujeitos, mais por CA do que por CB. Uma das dificuldades prende-se com a organização das turmas tendo em conta as especificidades dos alunos: *“Pelo nível etário e pelo percurso da criança”*, CB e *“as características próprias destes alunos, que têm outro tipo de problemáticas associadas”*, CA. Outra dificuldade mencionada por CA relaciona-se com a instabilidade do pessoal docente, que são um *“ pilar ”* das escolas de referência, *“foi também, de certa*

forma nos últimos anos houve alguma mudança dos professores que estavam a trabalhar naquela escola, professores de educação especial”, para além da instabilidade dos docentes, CA alega outra dificuldade que se prende com “alguma instabilidade de colocação, quer de professores, quer na colocação de outros técnicos”.

Por outro lado, já no que se refere a dificuldades das escolas de referência propriamente ditas, são sublinhadas as questões dos espaços e do envolvimento dos pais, por parte de CA, dado que CB não mencionou dados suficientes para serem analisados. Assim, como também já mencionamos nalgumas categorias anteriores, o espaço na EA, é uma limitação, dado que a escola é bastante requerida, tal como sugere CA, *“acontece que a escola está superlotada, pois todos os anos tem havido pedidos novos para o pré-escolar e 1.º ciclo e em termos de educação especial de turmas de surdos, nós acabamos por não ter espaço para elas”.* Por outro lado, o facto de os alunos serem quase todos oriundos de zonas fora do local da EREBAS, sendo transportados em táxis, implica que os próprios pais não se envolvam tanto na escola. Assim, CA dá a sua opinião *“acho que a maior dificuldade é neste momento o envolvimento dos pais, porque, ..., a distância relativamente à escola, ..., leva a que os pais participem pouco na vida da escola. Enquanto frequentam a sala precoce e depois a pré, os pais como vão levar as crianças à escola ainda participam, mas a partir do último ano de pré e do 1.º ciclo os pais acabam por colocar as crianças no transportes e recolhê-las à noite, e há muita dificuldade, por vezes, até do ponto de vista financeiro em se deslocarem à escola, e isso até de certa forma dificulta o trabalho”.*

Terminamos assim a apresentação dos resultados, através da análise categorial.

IV- SÍNTESE DOS RESULTADOS

Após a apresentação e discussão dos resultados obtidos, através da análise categorial das entrevistas, importa, agora, elaborar uma síntese dos mesmos de acordo com a nossa pergunta de partida e questões de investigação. Ao mesmo tempo iremos confrontar os resultados com a teoria apresentada na primeira parte do trabalho.

A pergunta de partida foi concebida com a finalidade de compreender se a forma de organização e a utilização dos diferentes meios audiovisuais potenciam a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos surdos, uma vez que acreditamos que a utilização de recursos materiais e tecnológicos facilita a comunicação entre os mesmos, dando-lhes maior autonomia e interação no desenvolvimento das aprendizagens. Foi com base nestas premissas que optamos por conhecer melhor a prática e as estratégias adotadas em diferentes escolas de referência. Da amostra escolhida obtivemos os dados dos coordenadores das EREBAS e dos professores de Educação Especial e de LGP. Porém, os resultados obtidos não são generalizáveis para todas as Escolas de Referência do país, uma vez que os nossos sujeitos pertencem a escolas do norte e trabalham com alunos com características específicas.

Para que conseguíssemos responder à nossa pergunta de partida de forma clara e concisa, elaboramos as seguintes questões de investigação, a que pretendemos dar resposta ao longo da síntese:

Quais os recursos/ tecnologias existentes nas EREBAS (Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos)?

Como fomos verificando na parte teórica, os recursos materiais, sejam equipamentos tecnológicos ou materiais digitais, facilitam a aprendizagem dos alunos surdos, pois uma vez associados a imagens ajudam a promover a compreensão do significado, desenvolvendo a sua comunicação e consequentemente a melhoria da socialização (Farias, 2006).

Ao analisarmos as várias entrevistas verificamos que ao nível de equipamentos tecnológicos existentes nas EREBAS, apesar de existir limitação

dos mesmos, estes baseiam-se no computador, quadro interativo, câmaras de vídeo e projetores. No que respeita aos recursos digitais, os materiais existentes são materiais adaptados às necessidades destes alunos, como vídeos, histórias e fichas de trabalho. No entanto todos os sujeitos alertaram para a necessidade de uma maior investimento nos recursos tecnológicos, dado que os que existem são em número reduzido, o que não ajuda no desenvolvimento das aprendizagens visto que, tal como refere Brito e Ferreira (2015), devem ser utilizados recursos tecnológicos e estratégias educacionais que apoiem o desenvolvimento da aprendizagem.

Utilizam-se os recursos/tecnologias existentes?

Quais as vantagens de utilização desses recursos e em que contextos são utilizados?

A utilização dos recursos acima referidos, tal como verificamos com mais pormenor na apresentação dos resultados, são uma mais-valia no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Tanto os vídeos como o quadro interativo foram os recursos mais mencionados como os maiores facilitadores do ensino destes alunos, pois permitem uma maior interação do aluno surdo, uma vez que estimulam os aspetos visuais, o que é essencial para eles. Figueiredo et al. (2013) citado por Brito e Ferreira (2015, p.2) menciona que “ a valorização de práticas que estimulem os aspetos visuais, auxiliam na interação do sujeito surdo e possibilitam sua inserção em práticas letradas”. Também os outros recursos tecnológicos e materiais são utilizados.

Várias são as vantagens mencionadas pelos sujeitos do uso das tecnologias e dos materiais digitais no processo de aprendizagem. Estes recursos são maioritariamente aplicados em contexto de sala de aula, principalmente como auxílio do português, dando-lhes uma maior autonomia e aumentando a sua autoestima. Por outro lado, o facto de participarem, por exemplo, na realização dos vídeos, faz com que os alunos se sintam motivados para a aprendizagem, pois vêem o que fazem. Tal como Alves (2015, p.37) defende “ os alunos com surdez conseguem estar mais motivados, participar em pleno nas aulas, já que não é negado o acesso a nenhuma informação”.

Os equipamentos tecnológicos, os softwares e os materiais são construídos ou comprados?

No caso dos recursos construídos, quem os constrói?

Os equipamentos tecnológicos são fornecidos pela Câmara Municipal pois não existem verbas para aquisição direta de softwares ou equipamentos. No entanto, os materiais existentes são construídos por uma equipa que é constituída pelos professores de educação especial, os docentes de LGP, os alunos e os terapeutas da fala. São materiais relacionados com as atividades dos alunos, essencialmente para português, e baseiam-se na produção de histórias, vídeos, power-point e fichas adaptadas.

Que dificuldades os docentes apresentam na utilização e produção dos recursos materiais e tecnológicos?

Quais as necessidades existentes quer para a produção, quer para a aplicação dos recursos materiais?

Como verificamos no capítulo Construção de Recursos Digitais, a produção de recursos é muito variada, esta tanto pode surgir da necessidade de avaliar a aprendizagem, como da necessidade de se construir conhecimento sobre diferentes conteúdos, ajudando a adquirir “competências gerais como a escrita, o cálculo, a leitura (...)” (Ramos et al., 2011, p.25), devendo ter em consideração o nível de escolaridade, as especificidades dos alunos e a organização e clareza da informação a transmitir. No entanto, perante o analisado, os sujeitos revelaram algumas dificuldades e necessidades quer na produção dos materiais, quer na aplicação dos mesmos. Assim, uma das maiores dificuldades apontadas foi a disponibilidade de tempo para a construção de materiais (muitos são construídos no tempo familiar/em casa), uma vez que a carga horária não prevê tempos para tal, à exceção de um dos sujeitos que possui dois tempos. Outras dificuldades relacionam-se com o número de equipamentos existentes, que sendo poucos e alguns pouco atuais, dificultam a produção e aplicação; também o acesso à internet, foi apontado uma vez que a rede é fraca e, por vezes, não permite aceder a softwares ou plataformas existentes na Web. Tudo isto vai ao encontro das necessidades

especificadas pelos sujeitos. Estas prendem-se com o aumento do número de equipamentos tecnológicos, seria ideal cada aluno ter um computador, existirem quadros interativos em todas as salas de aula e existirem manuais escolares e software específico para os alunos surdos; é notória a urgência de se construírem mais materiais visuais. Depois existem necessidades mais específicas que têm que ver com a falta de espaço para a produção dos recursos e também a necessidade de se poder requisitar pessoal com maiores conhecimentos e competências na área da informática e na área dos meios audiovisuais. Ramos et al. (2011) reflete esse pensamento. O autor ressalva o facto de que a construção de alguns recursos digitais não consegue ser feita por um professor sozinho, dado que este não possui os conhecimentos e as competências necessárias para a sua produção, como é o caso da produção de plataformas que requerem recursos mais complexos e rigorosos.

Em suma, apesar de se produzirem e aplicarem diferentes recursos digitais, ainda urge a necessidade de organizar melhor os tempos para tal, assim como em adquirir mais meios tecnológicos e humanos, de modo a melhorar a produção e aplicação dos recursos educativos tão essenciais para a aprendizagem dos alunos surdos, como cita Faria (2006, p.53) “As TIC são um recurso fundamental porque permite à criança superar suas limitações, comunicando e construindo seu conhecimento de forma criativa”.

Que processos são usados pelos docentes na aprendizagem da leitura e da escrita?

Quais as estratégias utilizadas nesse processo?

Qualquer criança, surda ou ouvinte, desenvolve as suas competências linguísticas na comunicação e interação com os adultos que a rodeiam e no meio em que está inserida. Esta vai assim construindo os significados do que vê e ouve (Gonçalves, 1996). A criança ouvinte, através da audição da língua oral, vai desenvolvendo a sua língua, associando as palavras aos seus significados. Já a criança surda consegue desenvolver as competências comunicativas e metalinguísticas com a aquisição da língua gestual como primeira língua (Amaral, 2003). Daí resulta a importância da educação Bilingue.

Ora, perante estas diferenças, o processo de aquisição da leitura e da escrita nas crianças ouvintes apoia-se nas competências orais, enquanto nas crianças surdas baseia-se nas habilidades visuais, pois utilizam uma língua visuoespacial. Deste modo, de todos os métodos referidos no capítulo 2 da parte teórica, os mais adequados para o ensino da leitura e escrita dos surdos são os métodos globais, método referido como sendo o utilizado pelos sujeitos deste estudo no processo de aprendizagem da leitura e escrita, como é exemplo o *Método das 28 Palavras*.

A utilização destes métodos requer o uso de diferentes estratégias de ensino, assim perante o analisado existe unanimidade quer no tipo de método, quer nas estratégias utilizadas. Os sujeitos são de opinião de que é muito importante a educação bilingue, a aquisição da LG, de preferência antes da entrada no 1.º Ciclo, o recurso à tríade imagem-gesto-palavra e a vídeos, tudo isto são estratégias ativas e socializadoras que vão de encontro às expectativas e necessidades dos alunos. Considera-se, então, que através deste método e destas estratégias o ensino é propício e adequado a cada criança, promovendo a aquisição de novos conceitos, ajudando a aumentar o vocabulário gestual e a conhecer mais palavras escritas. Tudo isto torna mais acessível a abordagem de alguns conceitos. Na opinião dos sujeitos, o recurso às TIC facilita a aprendizagem da leitura e escrita.

Existe partilha entre as EREBAS?

Conseguimos, através da análise dos dados, verificar que existe partilha de materiais entre os diferentes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos e através de plataformas, nomeadamente, o Projeto Redes. No entanto, vários são os sujeitos que alertam para a importância de existir um centro de recursos nacional, ou em cada EREBAS, de forma que o acesso aos materiais produzidos pelas diferentes escolas de referência fosse mais fácil e rápido. Por outro lado, um dos sujeitos lembrou que para além da partilha de materiais, também deveria existir a partilha dos modelos de funcionamento das EREBAS. Esta ideia vai ao encontro da opinião

de Ramos et al. (2011) que defende igualmente a organização e partilha dos diversos recursos existentes.

Em súmula, articulando a teoria, os resultados obtidos, as questões de investigao e a pergunta de partida “***De que forma as diferentes escolas de referência organizam e utilizam os meios audiovisuais como potenciadores da aprendizagem da leitura e da escrita nos alunos surdos?***”, podemos concluir que a organizao e utilizao dos meios audiovisuais potenciam a aprendizagem da leitura e da escrita nos alunos surdos, motivando-os e tornando-os autnomos o que se reflete numa progressão positiva que poderia ainda ser otimizada se existissem mais meios tecnológicos disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo surgiu da necessidade de compreender se a organização e utilização dos meios audiovisuais, existentes nas EREBAS, seriam importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita nos alunos surdos, de forma a torná-los sujeitos ativos e autônomos numa sociedade com grande evolução tecnológica que cada vez mais inclui sujeitos portadores de deficiência ou sujeitos pertencentes a grupos minoritários. Esta evolução tecnológica requer a implementação das TIC na inovação das práticas pedagógicas, que no caso das EREBAS acontece com o recurso aos meios audiovisuais, dando o benefício aos alunos desta nova forma de aprender e munindo-os de competências tecnológicas que lhes permitirão a integração na sociedade.

Como fomos verificando ao longo deste estudo o recurso às TIC pode acentuar as capacidades dos alunos com NEE, dado que estes adquirem formas de conhecimento mais ágeis e que são verdadeiros agentes para o aumento de novas aptidões, desenvolvendo o estímulo à concentração, ao raciocínio, à motivação, à autonomia e à comunicação.

Assim, pelos resultados obtidos, estamos confiantes de que a investigação que desenvolvemos nesta dissertação reforça a ideia da vantagem e variabilidade dos meios audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em crianças de turmas bilingues do 1.º ano de escolaridade. Do mesmo modo, acreditamos ter ajudado a compreender um pouco mais a dinâmica de organização das EREBAS, assim como termos dado a conhecer os equipamentos tecnológicos destas escolas e o tipo de materiais construídos que potenciam o progresso positivo dos alunos surdos.

No entanto, para que isto seja passível de melhoria é urgente dotar as escolas de mais equipamentos tecnológicos, assim como é necessário encontrar outras filosofias de organização de forma a que os intervenientes deste processo consigam ter maior disponibilidade horária para a produção e aplicação dos materiais.

De igual modo urge a necessidade de refletir sobre a falta de articulação entre as escolas de referência no que se refere à partilha de materiais, ficando a ideia do benefício da possível criação de um centro de recursos nacional ou em cada EREBAS.

Apesar das evidências apresentadas ao longo deste trabalho sobre a vantagem da utilização dos meios audiovisuais com alunos surdos não podemos pensar que a nossa investigação é conclusiva, dadas as limitações inerentes ao estudo, nomeadamente em relação ao número de entrevistados (mais escolas foram contactadas no sentido de participarem na investigação, mas não deram resposta) e porque o estudo se focou numa amostra específica de sujeitos que apenas reflete a organização de duas escolas do norte, sendo um contributo para estas, mas não nos fornecendo dados específicos que se possam alargar a outras escolas de referência. Aliás, este fator deixa em aberto a continuação deste estudo noutras escolas de referência do território nacional a fim de conhecermos as metodologias utilizadas noutras EREBAS e que tipo de recursos materiais possuem e utilizam na aprendizagem dos alunos surdos.

Outras situações de investigação seriam sobre a construção de recursos digitais e até mesmo sobre o conhecimento real dos recursos educativos digitais já existentes; assim como um estudo comparativo do processo de aprendizagem seguindo modelos tradicionais e um processo de aprendizagem que utilize os recursos digitais.

Em suma, com o trabalho desenvolvido, pretendemos dar um contributo para um melhor conhecimento do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos surdos com recurso aos meios audiovisuais e descobrir novas probabilidades de realização de outros estudos que indiquem outras respostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a Surdez- a educação dos surdos/ a problemática específica da surdez*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Almeida, M. (2009). *O desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce*. (Dissertação de Mestrado), Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal. Consultado em: 15 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/10/12>.
- Almeida, L. &, Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em psicologia e educação (2ªed.)*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, S. (2015). *Participação parental- Papel da Web social numa comunidade educativa de surdos*. (Dissertação de Doutoramento), Universidade de Aveiro, Portugal.
- Amaral, M. (2003). *Língua Gestual e Leitura em Crianças Surdas*. (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Linguística de Lisboa, Portugal.
- Andrade, G., Resende, L., Goulart, E., Siqueira, A., Vitor, R. & Januario, J. (2008). Deficiência auditiva na toxoplasmose congénita detetada pela triagem neonatal. *Rev. Bras. Otorrinolaringo*, 74(1), 21-28. Consultado em: 13 de dezembro de 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72992008000100004
- Barbosa, R. S. (2011). *Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular*. São Carlos: Universidade federal de São Carlos.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bispo, M., Couto, A. & Clara, M. (2006). *O Gesto e a Palavra I*. Lisboa: Edições Caminho.
- Bodgan. R & Biklens, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora.

- Branco, M. (2009). *Surdez, análise das narrativas surdas em contexto escolar*. (Dissertação de Mestrado), Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Brito, B. & Ferreira, B. (2015). Proposta de uma Ferramenta de Reforço de Vocabulário na Educação dos surdos. *CINTED-UFRGS*, 13(1), 1-8. Consultado em: 15 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/viewFile/57668/34627>
- Capovilla, F. (2000). *Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo*. *Revista brasileira de educação especial*, 6(1), 99-116. Consultado em: 4 de janeiro de 2016. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf
- Carvalho, P. V. (2007). *Breve História dos surdos no Mundo e em Portugal*. Surd' Universe, Lisboa.
- Carvalho, P. (2012). Educação Bilingue para Surdos: Uma Experiência Portuguesa. Trabalho apresentado no XI Congresso Internacional e XVII Seminário Nacional do INES, in: *Atas do XI Congresso Internacional e XVII Seminário Nacional do INES*, Brasil. Consultado em 11 de janeiro de 2016 em <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=308>.
- Coelho, O. & Klein, M. (2006). *Cartografias da surdez. Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia*. Porto: Livpsic.
- Duarte, I. (2013). *Aquisição da leitura e da Escrita nas crianças surdas*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Consultado em: 11 de novembro de 2015. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5513/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1>
- Farias, S. (2006). *As tecnologias da Informação e Comunicação e a Construção do Conhecimento pelo Aluno Surdo*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Consultado em: 14 de janeiro de 2016. Disponível em: http://www.ce.ufpb.br/ppge/index.php?option=com_content&task=view&id=90&Itemid=52
- Farrel, M. (2008). *Estratégias Educacionais em necessidades especiais, deficiências sensoriais e incapacidades físicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Fernandes, E. (2008). Surdez versus aprendizado da língua escrita. *Revista CES/JF Juíz de Fora*, 22, 77-88. Consultado em: 12 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php%3Fps%3Dartigos%26idt%3Dartc%26cat%3D23%26idart%3D180>.
- Freire, F. (2003). Surdez e Tecnologias de Informação e Comunicação. In I. Silva, Z. Gesueli & S. Kauchakje., *Cidadania, Surdez e Linguagem*, 2003. S. Paulo: Plexus Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1995). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora, LDA.
- Goldfeld, M. (2002). *A Criança Surda - Linguagem e Cognição numa Perspetiva Interacionista*. Brasil: Plexus Editora.
- Gonçalves, I. (1996). *O Desenvolvimento Social como Pré-requisito da Aprendizagem da leitura e da Escrita*. Universidade de Aveiro. TIPAVE: Aveiro
- Instituto Nacional de Surdos (INES) (2010). *O surdo frente à modalidade escrita da língua portuguesa*. Brasil. Consultado em: 04 de janeiro de 2016. Disponível em: http://www.ines.gov.br/ines_livros/23/23.
- Jorge, M. (2005). *Formação Contínua em Ciências de Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: do seu sentido inovador a práticas lectivas renovadas*. Tese de Doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e alto Douro, Portugal.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis – An Introduction to its Methodology* (3.^a ed.). Newbury Park, CA: SAGE Publications, Inc.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause learning initiative*, 1(2007), 1-12.
- Lopes, M. (2010). *Aprendizagem inicial da leitura e da escrita e níveis de stress escolar infantil*. Viseu: Psicosoma
- Martins, M., Amaral, M. & Coutinho, A. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho

- Monte, F. & Santos, I. (2006). *Saberes e Práticas da Inclusão- Dificuldades de Comunicação e Sinalização, Surdez*. Brasília, Ministério da Educação.
- Mota, A. (2010). *Centro de Recursos Educativos Multimédia na Educação dos Surdos do 2.º e 3.º Ciclo*. (Dissertação de Mestrado), Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Petronilo, A. (2007). *Dificuldade da Leitura e da Escrita*. (Monografia), Universidade de Brasília, Brasil. Consultado em: 11 de janeiro de 2016. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ceme/uploads/1382039595-Monografia_Ana_Paula_da_Silva_Petrolino.pdf.
- Poker, R. (2002). *Abordagens do Ensino na Educação de Pessoas com Surdez*. Universidade Estadual Paulista, Brasil. Consultado em: 04 de janeiro de 2016. Disponível em: httpsp://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf.
- Poker, R., Giroto, C. & Omote, S. (2012). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Universidade Estadual Paulista, Brasil. Consultado em: 15 de maio de 2016. Disponível em: httpsp://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf.
- Quadros, R. (2006). *Estudos Surdos*. Brasil: Editora Arara Azul.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. Lisboa.
- Ramos, T. (2011). *A Inclusão de Crianças Deficientes Auditivas*. (Dissertação de Mestrado), Instituto Almeida Garrett, Lisboa.
- Ramos, J., Teodoro, V. & Ferreira, F. (2011). *Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática*. Consultado em 15 de julho de 2016 em https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5051/1/1330429397_Sacaus_ef7_11_35_RED_reflexoes_pratica.pdf
- Rebelo, J.A.S (1993). *Dificuldades da Leitura e Escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Reis, M. (2007). *Compreensão da leitura – Desempenho em alunos surdos severos e profundos no final do 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado,

Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa, Portugal. Consultado em: 12 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/847/1/DM%20REIS-M1.pdf>.

Rocha, M. S., (2012). *A utilização das Tic na Aprendizagem da Leitura e da Escrita por Alunos Surdos com Paralisia Cerebral*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Porto

Rodrigues, E. (2005). *Educação Especial, Diferenciação do Conceito à Prática*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

Rosa, A. & Trevizanutto, L. (2002). Letramento e surdez: A língua de sinais como mediadora na compreensão da notícia escrita. *ETD- Educação Temática Digital*, 3 (2), 1-10. Consultado em: 10 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=7057>

Silva, I. R., Kauchakje, S., Gesueli, Z. (2003). *Cidadania, Surdez e Linguagem-Desafios e Realidades*. S.Paulo: Plexus Editora

Simões, A. (2006). Como realizar uma entrevista. Consultado em: 27 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/ideias/comunica/entrevista.htm>

Sousa, A.B., (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tuckman, B. (2001). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

APÊNDICES

Apêndice A

Guião de entrevista- Coordenadores	
Dimensões	Questões
Organização do Apoio aos alunos Surdos de 1.ºciclo	Há quanto tempo funciona a EREBAS?
	Quantas turmas de alunos surdos do 1.ºano existem nesta escola?
	Quantos alunos tem cada turma?
	É um número razoável?
	Qual o número de docentes da educação especial e de língua gestual são necessários para trabalhar com as turmas?
	Têm esse número ou faltam recursos humanos?
	Para além dos docentes de educação especial e de língua gestual, que outros técnicos trabalham com estes alunos?
	Quantas auxiliares existem para ajudar o trabalho com estes alunos?
	As auxiliares possuem formação em língua gestual?
	Quantas horas de aulas têm estes alunos?
	O docente de língua gestual trabalha ao mesmo tempo com o docente de educação especial ou tem horas específicas?
	Qual maior dificuldade na organização destas turmas?
	Quais são as maiores dificuldades da EREBAS?
Recursos materiais/tecnológicos existentes na EREBAS	Que recursos tecnológicos existem na escola? (computadores, quadros interativos, tablet ou outros equipamentos)
	Na sua opinião, o número de recursos tecnológicos existentes são suficientes para o processo de ensino/aprendizagem destes alunos?
	Consegue identificar as necessidades inerentes quer à produção, quer à aplicação dos recursos existentes?
	Existe partilha de materiais entre as EREBAS? Considera importante e vantajoso existir essa partilha?
	Considera importante existir formação para a utilização dos recursos?
Organização dos Recursos Existentes	Existe algum centro de recursos?
	De que forma estão organizados os recursos existentes?
	Os recursos/materiais existentes são construídos ou comprados?
	A aquisição ou construção de recursos/materiais é da responsabilidade de quem?
	A que critérios obedece a construção dos materiais?
	Existe tempo específico para a construção dos materiais? Considera importante a existência desse tempo para construção?
	Na sua opinião como deveria ser feita a partilha de recursos/materiais para o ensino dos alunos surdos?
	Que dificuldades sente na organização dos recursos existentes?
Relação entre os Recursos existentes e a aprendizagem dos alunos surdos	Considera que os recursos existentes são vantajosos na aprendizagem dos alunos surdos?
	Qual o tipo de recurso/material que mais potencia a aprendizagem destes alunos?
	Quais as principais falhas que identifica no processo de aprendizagem dos alunos surdos?

Apêndice B

Guião de Entrevista- Professores de Educação Especial e Docentes de LGP	
Dimensões	Questões
Leitura e Escrita nos alunos surdos	Como é que os alunos surdos adquirem a leitura e a escrita?
	Como caracteriza o processo de ensino da leitura e da escrita nos alunos surdos?
	Recorre mais ao método analítico- sintético ou ao método global?
	Qual acha mais vantajoso para estes alunos?
	Qual a reação dos alunos perante a aprendizagem da leitura e escrita?
	Que tipo de estratégias utiliza?
	Quais as dificuldades sentidas neste processo?
Recursos existentes na EREBAS	Como é que os alunos se sentem mais motivados para a aprendizagem?
	Que recursos tecnológicos existem na escola?
	Têm computadores, quadros interativos, tablet ou outros equipamentos?
	Recorre à utilização de recursos tecnológicos para o ensino da leitura e da escrita nos alunos surdos?
	Esses recursos são utilizados em que contextos?
	Na sua opinião os recursos existentes são adequados à aprendizagem da leitura e da escrita?
	Os alunos sentem-se mais motivados para a aprendizagem com a utilização de recursos tecnológicos?
	Que dificuldades sentem estes alunos na utilização destes recursos?
	Quais são as dificuldades sentidas quer na aplicação desses recursos, quer na sua construção?
	Consegue identificar as necessidades inerentes quer à produção, quer à aplicação dos recursos existentes?
	Existe partilha de materiais entre as EREBAS? Considera importante e vantajoso existir essa partilha?
	Quais os programas/software existentes?
	Que materiais têm sido produzidos?
Considera importante existir formação para a utilização dos recursos?	
Organização dos Recursos Existentes	De que forma estão organizados os recursos existentes?
	Os recursos existentes são construídos ou comprados?
	Quem constrói os recursos utilizados?
	Os alunos têm um papel ativo na construção dos materiais?
	A que critérios obedece a construção dos recursos?
	Existe tempo específico para a construção dos recursos?
	Que tipo de recursos seria importante adquirir?
	Considera importante a existência desse tempo para construção?
	Existe algum centro de recursos?
	Há partilha de recursos entre as várias escolas de referência?
Como acha que deveria ser feita essa partilha de recursos para o ensino da leitura e da escrita nos alunos surdos?	
Relação entre os Recursos existentes e a aprendizagem da leitura e da escrita	Considera que os recursos existentes são vantajosos na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos surdos?
	Na sua opinião seria benéfico, para a aprendizagem da leitura e da escrita, a partilha de materiais produzidos?
	Qual o tipo de recurso/material que mais potencia a aprendizagem da leitura e da escrita?
	O que acha que falha mais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita com estes alunos?

Apêndice C

Entrevista de CA

Há quanto tempo funciona a EREBAS?

Funciona desde 2008. Foi criada aquando da criação das EREBAS em 2008. Agora esse é o período oficial exato de criação das EREBAS mas o trabalho que se faz nessa escola com surdos já vem desde 1979, e nunca foi interrompido o trabalho com surdos. Enquanto designação de EREBAS foi aquela que surgiu depois de 2008.

Com o decreto?

Sim com o decreto.

O 3?

Sim, com o 3 determinava que existissem EREBAS. Só em abril desse ano é que o ministério definiu quais seriam as escolas que seriam EREBAS, por isso só nesse ano letivo 2008/2009 é que se passou a chamar EREBAS. Antes disso, centrado na mesma localização, em P existia a UAS, antes disso tinha existido o NACDA, e antes disso todas as estruturas de apoio, que já lá existem há muito anos(...)

Quantas turmas de alunos surdos do primeiro ano existem atualmente?

Atualmente existem duas turmas do primeiro ano se bem que em muitas situações as turmas acabam por funcionar em conjunto, mas efetivamente existem duas turmas. Não tentar mesmo

E quantos alunos existem em cada turma?

Ao todo penso que são nove.

É um número razoável

Aqui o problema não é tanto o número mas as problemáticas associadas, o autismo, síndrome de Down, etc., e isto provoca alguma dificuldade, para alguns destes alunos o currículo vai-se aproximar de um currículo específico individual, mas como nesta fase eles ainda estão no 1º ciclo, não se quis criar de alguma forma essa situação, o que se fez foi organizar essas turmas, de forma que tivessem alguns tempos individuais e outros coletivos de forma a diversificar

Qual o n.º de docentes de educação especial e de língua gestual que são necessários para trabalhar com estas turmas?

Neste momento, o que existe é uma professora de educação especial para cada turma, que é a titular de turma e depois existe outra docente de educação especial que está a tempo inteiro, que funciona como apoio, há uns tempos em que ela está dentro da sala de aula, outros tempos em que está sozinha com alguns alunos quer em conjunto com a professora, quer com a docente de língua gestual, quer sozinha, faz esse tipo de apoio mais específico. E depois existem duas docentes língua gestual.

Uma para cada turma?

Sim, se bem que como os espaços estão juntos acaba por funcionar uma a tempo inteiro e depois há uma outra que dá algum apoio e dá aulas de língua gestual a uma das turmas.

E esse número é suficiente ou faltam recursos humanos?

Não, em termos de recursos neste momento estão adequados, a questão mais é por vezes em como articular isto tudo. Ao termos estes profissionais todos isto pode, também, traduzir-se em mais diferenciação. E esse é um percurso que os próprios têm que reconhecer em que momentos devem estar

em conjunto com alunos, de forma a perceber quem deve estar separado ou em conjunto, ou devem estar separados. Quem deve estar em cada momento etc, esse ajuste faz -se ao longo do ano. É razoável.

Para além dos docentes de língua gestual e de educação especial existem outros técnicos a trabalhar com estes alunos?

Há terapeutas da fala, os terapeutas funcionam, cada aluno tem o seu terapeuta. Portanto, significa que existem vários terapeutas ligados aqueles alunos, e o trabalho dos terapeutas é por um lado feito fora de sala de aula, mas também há uma interação com os alunos e professores dentro da sala de aula, portanto também há uma continuidade bastante grande. Não há intérpretes de língua gestual porque se pensou que sendo o 1.º ano e alunos que não dominam suficientemente a língua gestual, não seria muito adequado, pois não traria grandes benefícios, pois eles teriam mais dificuldade em compreender o trabalho do intérprete, por isso valoriza-se sempre mais a situação do professor de língua gestual. Os alunos frequentam as AEC com os colegas da escola e tem apoio dos funcionários da escola e durante a hora do almoço têm o apoio da professora de língua gestual, e nos recreios têm o apoio de uma funcionária surda que faz a ponte com os colegas e que o resto de horário complete na escola do 2.º e 3.º ciclo.

Relativamente às auxiliares já me disse que tem uma surda, mas o resto das auxiliares tem formação ao nível da língua gestual?

Vão tendo, algumas auxiliares já fizeram formação de língua gestual, outras como as do pré -escolar vão tendo formação já passaram por vários contextos,

Agora na interrupção da Páscoa irá fazer-se uma formação mais específica para as auxiliares de educação lá da escola, se bem que como elas já tem nesta escola há 8 anos, alunos surdos e professores surdos, já é uma comunidade bastante alargada, elas acabam por já ter alguma experiência de contacto e vão dominando alguma coisa, numa formação mais formal irá fazer-se então a formação na Páscoa, que os auxiliares do 2.º e 3.º ciclo já fizeram em 2014.

Quantas auxiliares existem na escola? Mais ou menos?

Na escola não sei ao certo.

Sim mas a trabalhar com estes alunos? Especificamente?

Especificamente não há, a não ser aquela hora feita pela auxiliar surda, o resto dos tempos são cobertos pelas outras auxiliares, tal como fazem com os outros alunos da escola.

Quantas horas de aulas têm estes alunos?

Eles têm exatamente a mesma carga horária dos outros alunos ouvintes, penso que neste momento tem 25 ou 27h, varia consoante os anos, mas eles tem 25h. A distribuição da carga horária é que é diferente, como eles têm tempos específicos para língua gestual, acabam por ter certo n.º de horas para língua gestual, certo n.º de horas para português, para estudo do meio, etc, etc, e essa distribuição é que é diferente, mas o cômputo geral de aulas é igual.

Qual a maior dificuldade na organização destas turmas?

A maior dificuldade é por um lado, foram as características próprias destes alunos, que têm outro tipo de problemáticas associadas depois, foi também, de certa forma nos últimos anos houve alguma mudança dos professores que estavam a trabalhar naquela escola, professores de educação especial, e finalmente conseguiu-se neste ultimo concurso que a maior parte dos professores ficasse do quadro. Embora este ano, numa das turmas, a professora veio por condições específicas de saúde, de Lisboa e essas mudanças não tem sido agradáveis, penso que vai haver agora alguma estabilidade; também a questão do espaço, acontece que a escola está superlotada, pois todos os anos tem havido pedidos novos para o pré -escolar e 1.º ciclo e em termos de educação especial de turmas de surdos, nós acabamos por não ter espaço para elas. Porque neste momento existem 2 salas de Jardim de Infância, existe o atendimento

aos miúdos mais de intervenção precoce e estas 3 turmas, 2 do primeiro ano e uma de terceiro e efetivamente as salas têm vindo a diminuir, e apesar da escola ter tido obras isso limita bastante, seria necessário existir uma sala onde permitisse a divisão destas duas turmas quando fosse necessário. E é um dos problemas que se coloca porque a escola não estica mais inclusivamente para o ano vai ser um problema porque vão existir mais turmas

E esses alunos são todos aqui do Porto?

Não, a maioria nem é. Como somos uma escola de referência, a maior parte dos alunos são de fora do Porto, e isso implica que muitas vezes utilizem o táxi e isso implica que tenham de vir muito cedo e que passem mais tempo na escola do que os colegas ouvintes.

Mas o que acontece muito, é q a maioria destes alunos já senão quase todos, há para aí 1 ou 2 casos destes alunos, que já estiveram no Jardim de Infância, na escola, alguns já estiveram na frequência precoce. Tendo um caminha mais seguro. Depois há outros casos que vão surgindo, tivemos agora um caso em novembro ou dezembro, mas como a escola como está organizada para estes alunos acabamos por os apanhar quase todos.

Qual é a maior dificuldade da EREBAS?

Acho que a maior dificuldade é neste momento o envolvimento dos pais, porque, precisamente pelo que disse há bocado, a distância relativamente à escola, o facto de a maior parte não ser da zona, leva que os pais participem pouco na vida da escola. Enquanto frequentam a sala precoce e depois a pré, os pais como vão levar as crianças à escola ainda participam, mas a partir do último ano de pré e do 1.º ciclo os pais acabam por colocar as crianças no transportes e recolhê-las à noite, e há muita dificuldade, por vezes, até do ponto de vista financeiro em se deslocarem à escola, e isso até de certa forma dificulta o trabalho, depois outra dificuldade tem a ver com, nos últimos tempos, alguma instabilidade de colocação, quer de professores, quer na colocação de outros técnicos. Em termos de professores porque o quadro esteve sem ser preenchido durante vários anos, só agora, no último ano se conseguiu uma colocação perante a necessidade das pessoas, pois até agora o processo era complicado, vinham pessoas contratadas que só estavam 1 ano e saíam e entravam, etc, e o mesmo com os técnicos que todos os anos tinham que interromper o contrato e chegar setembro, e felizmente este ano por exemplo, não sei se foi por causa das eleições, mas a abertura do concurso para eles foi cedo, pelo que em setembro já havia toda a gente colocada, mas nos outros anos eram colocados só para outubro/novembro e era necessário passar por todo o processo análise do portefólio, realização das entrevistas, etc,etc que demora quase 1 mês a ser feito, quando ma maior parte das situações nós já sabemos ou quem gostaríamos de contar para o ano. Se houvesse aqui um acordo entre a escola e, houvesse renovação, todos se sentiriam mais à vontade. Verificamos que, ao longo destes 8 anos, há pessoas que já lá estão há 8 anos, outras conseguiram estar 6 anos, etc e outras vão entrando e saindo, e quando conseguimos que fiquem de uns anos para os outros, é mais fácil, acabam por ser um alicerce da EREBAS pois já conhecem todo o processo, documentação, e mesmo quando entram pessoas e os alicerces principais se mantêm é mais fácil integrar as pessoas no esquema, mas esse é um dos grandes problemas.

Ora relativamente aos recursos materiais e tecnológicos usados na EREBAS, existem ou há falta de equipamentos?

Eu acho que há falta de equipamentos, uma vez que existem um computador na sala para o professor e um projector no 2.º ciclo, enquanto no 1.º ciclo já só existe uma sala com quadro interativo, pelo que seria necessário que também houvessem mais apoios nesse aspeto, mesmo a própria rede de internet é muito mais fraca na escola do 1.º ciclo do que no 2.º. mas seria interessante que houvesse também um computador de utilização para os próprios alunos, têm na biblioteca mas é diferente terem um computador para utilização em contexto de sala de aula do que noutro espaço qualquer, daí ser necessário algum investimento nisso. Também seria importante o investimento em software, quer em software que os professores pudessem utilizar dentro da sala de aula, quer em software que pudesse ser utilizado pelo terapeuta da fala, se bem que tenha sido adquirido o boardmaker, mas só existe uma licença pelo que não podem estar dois computadores a funcionar com ele ao mesmo tempo e mesmo o acesso à internet

sem fios, poderia ser melhorado para que pudessem ser utilizados melhor alguns programas que são descarregados da internet.

E isso implica que os recursos tecnológicos não são suficientes na aprendizagem destes alunos.

Sim. E nomeadamente se nós pensarmos que os alunos surdos são muito visuais, seria muito importante que todas estas salas tivessem quadros interativos ou projetores pelo menos, porque isso permitiria mais facilmente que se mostrasse e utilizasse o quadro para escrever e materializar algumas coisas necessárias, que é coisa que existe no 2.º e 3.º ciclo. Só existe uma sala equipada, que foi na altura em que equiparam as salas de 4.º ano.

E os docentes têm formação para trabalhar com quadros interativos? Quem diz quadros interativos diz software? Ou seria necessário existir formação ?

Sim. Tem havido alguma formação em geral para os professores de educação especial e houve também há alguns anos atrás alguma formação relativa aos quadros interativos. Eu não tenho bem a certeza se as pessoas que estão no 1.º ciclo tem alguma dessas formações, como também existiu uma formação mais específica dos recursos educativos e também feita até por uma das terapeutas da fala do agrupamento, ação até foi creditada, o que permitiu que tivessem contacto com novas plataformas e a Web2.0. Penso que as pessoas que trabalham nestas salas não estão a zero, mas umas dominam mais e outras menos.

Mas há necessidade de produção e aplicação dos recursos já existentes ou há construção de novos recursos?

Esse é outro problema, há sempre necessidade de construir novos materiais, penso que já foi dado um passo significativo com a construção do Projeto REDES, mas, no caso do 1.º ciclo, ainda falta dar outro passo significativo, que é o da construção de materiais para trabalhar dentro da sala de aula, porque se tem construído materiais relacionados com atividades feitas pelos alunos, mas também alguns materiais que tem que ver com algumas temáticas, a primavera, a Páscoa...mas faltaria ainda fazer, esse é o passo a seguir, de forma sistemática, a construção de materiais que fossem substitutos e complementares dos livros, ou seja, nomeadamente ao nível do português não existem livros adaptados para surdos, portanto eles usam sempre textos adaptados pelo professor, por outro lado havia necessidade de construir materiais visuais que pudessem apoiar esses próprios materiais de português, como nas outras áreas. Há inclusivamente uma proposta de duas docentes de língua gestual do 1.º ciclo, produzirem um manual de português e uma espécie de dicionário ilustrado. Já há muito material que se tem construído, mas é sempre necessário mais, o material é sempre insuficiente.

É importante existir partilha desses materiais, há partilha?

Partilha há, quer partilha direta que as pessoas vão fazendo no local, quer partilha que as pessoas vão fazendo no Projeto Redes. O que me parece é que ainda falta partilha entre as EREBAS. A determinada altura, nós tentamos com Coimbra, Lisboa, que houvesse um repositório nacional que pudesse agregar os diferentes matérias das diferentes EREBAS e das diferentes situações, que não foi muito para a frente por várias circunstâncias, mas a ideia do Projeto Redes quando construído é que ele também pudesse ser agregador por conteúdos feitos por outras EREBAS. Essa poderá ser uma próxima etapa porque efetivamente quase cada EREBAS tem os seus blogues, sites e vai construindo os seu materiais, e nota-se que a qualidade cada vez é maior, mas seria necessário haver um plano articulado dessa construção, por exemplo, toda a gente constrói o Capuchinho Vermelho, ou uma história da primavera, e no fundo o material que uma EREBAS está a produzir poderia ser utilizada por outras. Essa articulação não existe muito porque não existe muita articulação entre as EREBAS, portanto nós acabamos por nos conhecer mais ou menos, acabamos por nos encontrar pelo menos uma vez por ano, mas depois no dia a dia, não há ninguém que eu superintenda, que articule, que organize, são um dos aspetos negativos.

E se existisse essa partilha qual seria a maior vantagem?

Eu penso que para além da reflexão sobre a educação de surdos, porque a EREBAS tem uma filosofia de base, mas cada uma funciona a seu jeito, a reflexão permanente sobre os procedimentos de como se faz, o que é que se faz, tinha vantagem, até a própria construção de materiais, dos recursos, que se fossem feitos de uma forma sistemática, também seriam mais rapidamente feitos e de uma forma mais eficaz. Imaginemos que esta EREBAS ficava responsável por produzir materiais para o Português, e outra construía os materiais para História, etc, os alunos mais rapidamente teriam materiais. Eu penso que isso mais tarde ou mais cedo irá caminhar para aí, claro que o ideal seria cada EREBAS ter um centro de recursos e que houvesse pessoas restritas para isso. O que acontece é que estes materiais são feitos por pessoas que têm alguns tempos por semana para isto, mas que são muito poucos, mas por exemplo eu coordeno o projeto e o site, e tenho dois tempos para isso, acabo por ocupar o tempo de casa, o que é pouco tempo. É necessário que se utilize o tempo de casa para isso, era necessário que as pessoas tivessem o trabalho mais estruturado, mesmo assim acho que já se vão fazendo alguma partilha.

De que forma são organizados os recursos já existentes?

Os recursos têm sido canalizados para o Projeto Redes. Projeto Redes surgiu no final de 2010, dezembro e o site surgiu em 2012, em março a partir desse momento colocou-se todos os materiais visuais já existentes, no projeto Redes e progressivamente também se foram organizando. Foram-se construindo espaços que tem que ver não só com atividades já realizadas mas com o museu, a história, a geografia e neste momento a ideia é construir de forma sistemática. Temos um projeto que é construir materiais para a história do 2.º/ 3.º ciclo, de forma mais sistemática e mas é o que eu disse ao bocado, as dificuldades de tempo e também logística. Temos uma sala onde criamos um pequeno estúdio mais que não é o ideal. Precisávamos de mais. Não temos a organização ideal quer a nível de logística, quer a nível de equipamento.

Alguns materiais são comprados?

Sim, boardmaker, comprado para a terapia da fala, de resto não existem verbas para a aquisição de materiais, portanto recorre-se muitas vezes à internet e nomeadamente a construção de materiais nos sites de acesso livre. Verbas para material específico não há, e também não há muito material específico para surdos. Na internet encontra-se muito material para surdos que tem a ver com a noção de "dicionário", quer o da academia de Jacob Luís Pereira, quer Spread the Sign, são mais glossários e dicionários, material do ponto de vista pedagógico não existe. Depois existe muito material do Brasil que não podemos usar porque a língua gestual é diferente. Material produzido em português que às vezes vamos comprando está ligado à Surdo Universo, as histórias da Marta Morgado ou do género, mas não há verbas específicas para isso.

A responsabilidade da construção dos materiais ou recursos é de uma única pessoa?

Neste caso criou-se...no início quando o Projeto Redes arrancou, tinha sido pedido para se fazer um concursos e que no fundo ia dar o orçamento que tinha sido aprovado mas que depois não foi recebido porque houve os cortes orçamentais, foi necessário criar uma equipa, que não podia ter mais de 10 pessoas, e na altura optamos por ter vários níveis de ensino, educadoras, educação especial, intérpretes, professores 2.º e 3.º ciclo do ensino regular, intérpretes, formadores, etc. Com o desenvolvimento do projeto houve um empenhamento das pessoas que foram tendo o reconhecimento, que era uma coisa que era interessante, motivador e que era útil, que podia também ser o espaço interessante, o da construção, levou que progressivamente as pessoas se fossem aproximando para integrarem a equipa, atualmente eu considero que fazem parte da equipa todas as pessoas que trabalham com surdos no agrupamento, que mais ou menos, consoante as situações, assim vão construindo os materiais para a sua sala de aula, o caso do primeiro ciclo e do pré-escolar, as pessoas fazem o seu material para a sala de aula e depois quando estão construídos são partilhados no projeto Redes. Quando é necessário construir alguma coisa, está sempre envolvido o docente de educação especial, ou de língua gestual ou terapeuta, todas as pessoas acabam por construir. Mesmo o próprio site, durante estes anos todos era eu que fazia, com o trabalho das outras pessoas, mas tecnicamente era eu que fazia, este último ano, também se foi mudando, porque mudamos para uma plataforma que permite cada um editar, criou-se uma equipa de edição que tem intérpretes, docentes de língua gestual, docentes de educação especial, terapeuta da fala, etc, para que também todo o trabalho seja colaborativo. E isso foi ideia desde o início,

isto não é propriedade de ninguém, é propriedade coletiva, e é um espaço onde as pessoas podem e devem colaborar, e tem que haver uma coordenação de material que existe, mas não existe restrição relativamente à sua construção, os equipamentos, os espaços, tudo e o próprio espaço no projeto Redes está disponível para essa construção.

Existem regras ou critérios para a construção?

Existem critérios na medida em que o próprio projeto previa algumas valências, a construção de materiais ligados à história...para pais, outros ligados às disciplinas, outros ligados às atividades que existiam na escola, existem alguns campos base na construção dos materiais. Depois, nesta fase eles vão surgindo pela iniciativa dos próprios grupos.

Os recursos existentes são vantajosos na aprendizagem dos alunos surdos?

Acho que sim, pelo menos mesmo os recursos construídos acabaram por nos dar maior visibilidade, mesmo os alunos acabaram por se sentirem motivados a fazer coisas que eles depois conseguem ver. Acho que, por vezes, falha um pouco a utilização direta em sala de aula, as pessoas tem os materiais construídos no projeto Redes mas depois existe uma falha ao transpor para a sala de aula. É mais fácil no 1.º ciclo porque são os professores da educação especial que estão com eles, mas no 2.º e 3.º ciclo torna-se mais difícil, uma vez que estão com os professores do regular.

Qual o tipo de recurso que mais potencia a aprendizagem destes alunos?

Acho que tem que ser tudo nos recursos visuais, acho que deveríamos ter mais recursos nas salas de aula, mais câmaras, os próprios computadores que existem na sala de aula deveriam ter webcam, que não tem, de forma potenciar muito mais essa interação. Já sabemos que, principalmente, os do 2.º e 3.º ciclo têm telemóveis com câmara, e facebook, skype e comunicam mais uns com os outros, às vezes até de forma errada. Poderá dizer-se até que a falta destes recursos na escola poderá ser superada com estes (telemóveis), mas deveríamos ter mais matérias, câmara, um espaço maior, que permitisse fazer mais coisas e de forma, melhor, deveríamos ter também a possibilidade de requisitar alguém que tivesse conhecimentos mais concretos quer de informática, quer de audiovisuais, que nos pudesse dar uma ajuda permanente. Penso que deveria existir uma vertente mais profissional, e não só o nosso conhecimento, que já vai sendo muito, facilitando a partilha.

Essa partilha será mais fácil através da internet, pois já não se justifica os cd ou dvd, até por causa dos custos. Inclusive já se pediu ajuda a instituições superiores, umas disseram que sim outras que não, mas o que é certo é que até agora não tivemos ajuda nenhuma.

Apêndice D

Entrevista de CB

Há quanto tempo funciona a EREBAS?

Como escola de referência, desde 2008/2009, por aí, quando foi publicado o decreto 3/2008, mas já tínhamos surdos há muitos anos.

Exato, pode-me falar desse percurso?

A escola de L abriu em 1997, já com uma unidade de apoio a alunos surdos, fomos unidade de apoio a alunos surdos até à publicação do decreto- lei n.º3, quando subimos a escola de referência, designação que mantemos na atualidade.

Quantas turmas de alunos surdos do primeiro ano existem atualmente?

Uma turma.

E quantos alunos existem em cada turma?

4 alunos.

Qual o n.º de docentes de educação especial e de língua gestual que são necessários para trabalhar com estas turmas?

Um docente de cada

E esse número é suficiente ou faltam recursos humanos?

Não temos falta de recursos humanos.

Para além dos docentes de língua gestual e de educação especial existem outros técnicos a trabalhar com estes alunos?

Só temos intérpretes de língua gestual portuguesa e terapeutas da fala.

E auxiliares?

Específicas não temos, temos as auxiliares que trabalham nas escolas de referência e algumas estão com algum tempo específico para esses alunos.

Quantas horas de aulas têm estes alunos?

Têm o currículo normal, exatamente o mesmo tempo, acrescentando as AEC e a terapia de fala que vem entrando pelo meio e a língua gestual que está distribuída dentro do currículo e tem algum tempo específico disponível.

Os alunos fazem AEC's com os alunos ouvintes?

Não, fazem em turma de surdos.

Qual a maior dificuldade na organização destas turmas?

Pelo nível etário e pelo percurso da criança. Uma criança que fez o percurso do 1.ºciclo para a qual não foi pedido adiamento, está automaticamente, que veio do grupo bilingue, está automaticamente na turma do 1.ºano bilingue, se houver uma criança que não fez percurso bilingue mas que terminou o percurso do pré-escolar está no primeiro ano e depois a respostas da educação especial, as respostas educativas é

que podem ser diferenciadas, agora integradas na turma estão à partida. O decreto não aponta para um número limite, há um manual de apoio à educação bilingue que refere 10, este ano tínhamos uma turma com 10 alunos, mas por acaso saiu-nos uma que foi para Angola com os pais. Se tivéssemos mais um para o ano subdividíamos a turma.

E esses alunos são todos aqui de Braga?

Não, são de outros locais, quer do concelho de Braga, quer de outros concelhos, temos desde Cabeceiras de Basto, Celorico, Famalicão, Barcelos, Viana do Castelo, Ponte da Barca, Ponte de Lima, Arcos de Valdevez, de vários locais.

Ora relativamente aos recursos materiais e tecnológicos usados na EREBAS, existem ou há falta de equipamentos?

Temos alguns dos prescritos, dos que estão recomendados no decreto- lei n.º 3, mas temos falta. Felizmente as escolas hoje estão bem equipadas e vão suprimindo essas necessidades, mas temos falta de equipamentos, por exemplo campainhas luminosas, só temos aqui nesta escola (eb2,3), e nós temos 4 escolas de referência, e outros que precisaremos mais.

Os recursos tecnológicos, os que existem, são suficientes para a aprendizagem dos alunos ou não?

São suficientes, não são é propriamente o que nós gostaríamos, nós queríamos além do suficiente, nós queríamos as melhores condições para eles.

E os docentes têm formação para trabalhar com quadros interativos? Quem diz quadros interativos diz software? Ou seria necessário existir formação?

Temos, mas não temos quadros interativos em todos os espaços, foi dada alguma formação, mas eu diria que não o suficiente.

E para além dos quadros interativos, software específico existe?

Alguma coisa, não muito.

E sabem trabalhar com ele ou vão pesquisando?

Sim, vamos pesquisando e vamos fazendo, mas também não há grandes softwares, nem muito material tecnológico específico para a população surda. Eu se lhe disser que quando foram criadas as UAS foram distribuídos materiais que não estavam sequer adaptados à fonologia do português. Lembro-me que tinha aqui um indicador de nasalidade que nunca funcionou e eu liguei para o serviço que nos forneceu aquele material e dizia que estava avariado, e depois de muita insistência acabei por saber que aquilo não funcionava em escola nenhuma, pois aquilo foi comprado à Suécia, e que o equipamento era sensível ao som das vogais abertas, ou seja das nasais dele que não compatíveis com as nossas. Logo não poderia funcionar, depois há sempre estes handicaps.

Mas há necessidade de produção e aplicação dos recursos já existentes ou há construção de novos recursos?

Sim, sim.

Têm essa necessidade?

Sim.

É importante existir partilha desses materiais, há partilha?

Alguma coisa é publicada, evitamos até porque os pais quando aparece alguma criança, quando são os formadores não, são adultos, mas quando são crianças são um bocadinho sensíveis.

E se existisse essa partilha qual seria a maior vantagem?

Primeiro antes da partilha de material, gostaria de ver os modelos, porque não há duas EREBAS iguais, pois o que está no decreto permite muita diversidade, por um lado bom, por um lado mau. Primeiro queria ver, efetivamente o que é que se faz, a tomada de decisões relativamente a cada aluno, como é que efetivamente funcionam, porque é que tudo parece muito sigiloso, fala-se muito pouco, antes do material, o material sim também, mas esse vai havendo, vai-se fazendo e pronto, até que o material que serve para uns, não serve para outros, eu diria que é mais a partilha do modelo de funcionamento, essa é que eu ainda não vi.

O material faz muita falta, os manuais, não há manuais para surdos, ainda defendia mais, que houvesse grupos de recrutamento afetos à... criaram agora o grupo de inglês para o 1.º ciclo, porque não para ensinar português, matemática e história a surdos?

Ao nível de materiais e recursos, são comprados? Os materiais são feitos por vocês, mas os equipamentos são comprados ou é a câmara que fornece?

Não, a câmara não fornece nada, só no 1.º ciclo, no 1.º ciclo sim porque as escolas do 1.º ciclo estão sobre a tutela dos municípios, do 2.º ciclo para a frente já não, mas claro que 1.º ciclo sim, mas as câmaras também têm orçamentos muito reduzidos, os livros fornecem, li uma boa notícia do ministro da educação que vai oferecer os manuais a todas as crianças que vão entrar para o 1.º ano, tornado o ensino verdadeiramente gratuito, vamos aguardar.

Qual o tipo de recurso que mais potencia a aprendizagem destes alunos?

Os computadores são fundamentais, para todas as crianças e jovens, as câmaras de vídeo sem dúvida nenhuma e todo o equipamento que facilite a transmissão de imagem.

Os audiovisuais?

Mais visuais do que áudio no caso dos surdos, mas sim.

Apêndice E

Entrevista de TA1

De que forma é que os alunos adquirem a leitura e a escrita?

Essa pergunta, como outras são perguntas que dão muito para conversar e, a rigor a rigor, não há uma resposta, há várias respostas dependendo muito de tipo de crianças que se tem, da experiência que o professor tem e não tem em trabalhar com crianças surdas, basicamente, elas, não só a leitura e a escrita, mas tudo, lhes chega através da visão, é tudo visual, por isso o processo de aprendizagem da leitura e da escrita também tem que passar por aí, elas têm que ver, e ver muitas vezes, para perceber o que estão a ver e memorizar. O que torna o processo muito complexo para eles, pois exigem muita memória. Depois tudo o que eles aprendem tem que assentar em conhecimentos prévios que eles já tenham, as crianças surdas têm muitas vezes conhecimentos muito básicos. Eles quando chegam ao 1.º ciclo começa, na pré eles já têm introdução ao código escrito, quando é introduzido pela primeira vez o código escrito, o que acontece é que eles não têm suporte de conhecimentos para se apoiar, ou seja, eles estão aprender tudo pela primeira vez aos 5 anos ou 6 anos de idade, o que é muito diferente de uma criança ouvinte que quando vê a palavra escrita "mesa", sabe o que é aquele objeto, o surdo tem que saber que aquela palavra escrita é aquele objeto e outros com outras formas e noutros contextos, agora se multiplicarmos isto por milhares de conceitos, é muito complicado. Isto lá está, depende muito do background que a criança traz, se traz muita informação, se tem uma família que é muito preocupada em lhe transmitir os conceitos, e quando ela chega à escola já os traz muitos, ou se não tem, se é uma criança que está isolada sensorialmente, que está isolada, que ninguém comunica com ela, isso tudo implica depois o processo, que pode trazer mais ou menos dificuldades, dependendo muito do background que a criança traz.

Neste caso, então método mais vantajoso seria o global?

Sim, num surdo profundo, sem comunicação oral, nós aconselhamos e trabalhamos sempre o método visual porque não faz sentido o analítico-sintético porque parte do som, se o som não é via por aí, portanto não faz sentido, trabalhamos muito visualmente as palavras, globalmente, e pela experiência, é que tem muito mais sucesso esse método do que outro.

E eles sentem-se mais motivados?

Sentem-se porque eles fazem sentido, porque eles aprendem uma palavra, e a palavra tem sentido, uma letra não tem sentido, um som não tem sentido, e portanto eles conseguem depois etiquetar as coisas, os objetos, o espaço, globalizar as palavras do dia a dia, dos objetos comuns, e isso é muito mais motivante porque sei o que estou a fazer, sei que a água está ali e ponho a palavra escrita água, é muito mais motivante.

E para ajudar nesse processo usam equipamentos tecnológicos ou não?

Sim.

E têm?

Temos. As salas bilingues todas têm computadores, trabalhamos muito com computador, a internet é muito essencial, porque constantemente estão aparecer coisas que as crianças não sabem o que são e o recurso é ir buscar uma imagem, mostrar, não podemos estar a perder tempo a procurar em livros, agora não sei o que é este animal meio estranho, eles têm que ver se não, fica todo o processo entupido, agora chegamos aqui e ela não sabe o que é isto, como é que lhe hei -de explicar, então tenho que lhe mostrar a imagem, portanto o recurso à internet é fundamental, é precioso, porque no momento nós mostramos e eles ficam a saber o que é.

E esses equipamentos são utilizados essencialmente, em contexto de sala de aula?

Sim, em contextos de sala de aula, em sala de aula sempre, desde apresentações, filmes, fotografias, recurso à internet, trabalhamos sempre o computador.

E estão adequados para a aprendizagem da leitura e da escrita?

Pois não, é um trabalho que ainda falta fazer, em ter ...software não há nada, nós vamos criando com as crianças, entre nós, com o auxílio das professoras de LGP, vamos criando materiais de trabalho, pelo menos para dar resposta àquela situação, não temos nada de concreto para dar.

Quais seriam as necessidades, neste momento, quer para a produção de materiais, quer para novos equipamentos necessários?

Em termos base o fundamental era termos um quadro interativo, pois neste momento só temos 1 na turma bilingue do 3.ºano, mas que funciona muito mal, está sempre avariado. Nós temos um projetor de vídeo, que ligamos aos computadores e projetamos num "pseudo quadro branco" que improvisamos, pois nem isso conseguimos, em termos de recursos o ideal era um quadro interativo a funcionar em pleno em todas as salas bilingues. E depois computadores mais capazes, pois estas máquinas são um bocadinho....enfim muito antigas, lentas, às vezes não abrem. Isso era fundamental.

E os alunos têm dificuldade em manusear este tipo de equipamentos, neste caso o computador?

Por estranho que pareça ainda têm, nota-se as crianças que os pais usam e que os põe a usar em casa, mas a maior parte das vezes é só para jogar, alguns deles, estes mais novitos não, mas alguns dos mais velhos já passaram por aulas de TIC, mas não sabemos, se por dificuldade do professor em comunicar, o que se passa é que as aulas são muito de jogos e lúdicas, e o que nos deparamos com crianças de 10 e 11 anos que ainda não sabem bater um texto no Word e temos que ser nós a fazer isso aqui na aula, quando o ideal seria que eles já tivessem competências de texto no mínimo, mas isso ainda é uma aprendizagem que ainda temos que ser nós muito a fazer, que eles não trazem esses conceitos.

E que programas acha que seriam essenciais, ou que existem assim para aprendizagem da leitura e da escrita?

Para aprendizagem da leitura e da escrita, propriamente não, existe algumas atividades que aparecem em determinados sites que pesquisamos, mas não existe propriamente assim com um foco para aprender a ler e a escrever, muito menos para surdos.

A falta de recursos é uma das grandes dificuldades?

A falta de recursos, muita, muita falta, praticamente ausência.

E os materiais produzidos existe partilha entre as várias EREBAS ou não?

Entre as várias EREBAS não, a nível do agrupamento temos o projeto Redes que editamos todos os materiais que os três ciclos produzem nós partilhamos entre nós, já houve uma tentativa de uma certa partilha a nível nacional de formar um grupo de trabalho a nível nacional mas que não, para já ainda não deu muitos frutos.

Mas seria vantajoso existir essa partilha?

Muito, poupava trabalho e ajudava a ter outras ideias e ver outras formas de ver as coisas, que às vezes não estamos a ver, perspetivas diferentes.

E o tipo de materiais produzidos são basicamente para a leitura e a escrita ou fazem outro tipo de materiais?

São principalmente para aprendizagem da LGP, são muitos materiais para histórias, para contar histórias em LGP, fazer dramas, dicionários, em termos de LGP há muita coisa, também porque os professores surdos é que se empenham muito nessa produção. Nós ouvintes estamos muito preocupados com a parte acadêmica, nunca temos tempo para isto ou para aquilo, e temos mesmo muito tempo ocupado com isso e não temos disponibilidade para esses recursos multimídia, mas vamos fazendo coisas em articulação com os professores surdos e é muito mais na base da língua propriamente do que para o processo da leitura e da escrita, claro que também não separamos as duas coisas, está interligado, ao trabalhar uma história em LGP, trabalhamos a parte escrita da história, o diálogo, a leitura, está tudo interligado.

E os recursos, equipamentos ou materiais, estão organizados de alguma forma específica?

Não.

Os equipamentos são comprados ou é a câmara que fornece?

Houve, no início quando foi criada a EREBAS foi a própria DREN que forneceu material multimídia e uma série de coisas práticas, como câmara de filmar, fotográfica, neste momento, para o 1.º ciclo vamos sendo fornecidos pela câmara mas pouco ou nada.

A manutenção também é câmara que faz, mas é muito difícil, às vezes temos que esperar muito tempo pelos técnicos, é complicado.

Quem constrói os materiais são os professores? E os alunos têm uma papel ativo nessa construção?

São os professores. Sim, a maior parte das vezes.

Existe algum tipo de critério para a construção de materiais? Obedece ou aleatório? Obedece a um tema

É um pouco espontâneo, Se vamos fazer um levantamento de tipo vocabulário, um léxico, mini dicionário fazemos de uma maneira, se vamos fazer uma história fazemos de outra, depende muito do caminho que se vai percorrer, depois há muita preocupação do que pode ser publicável ou não ao nível das crianças, se têm autorização dos pais ou não têm, o trabalho já tem que ser de outra maneira, porque não podemos publicar, temos que arranjar maneira dessa criança não aparecer, isso exige, um esforço maior para tentarmos contornar as coisas, mas por norma são eles, por exemplo se precisamos de alguém a fazer gestos, a criar uma frases são eles, sempre que possível são as crianças que os fazem.

Os professores têm algum tempo específico para a construção de materiais?

Não. Os professores titulares de turma têm sempre as horas letivas com as crianças, depois há as não letivas são para o trabalho de preparação das aulas e não resta muito mais que isso. Os professores de LGP como têm uma carga semanal horas maior que a nossa têm algumas horas, mas mesmo essas não são suficientes.

Era importante existir um tempo específico para a criação de materiais?

Sim era. Cada vez sentimos mais necessidade de o fazer, e cada vez mais solicitados para o fazer, acabamos sempre por o fazer mas à custa de mais trabalho, mais trabalho, fora de horas, havendo isso era, até porque para articularmos uns com os outros era melhor, para se articular com os colegas do pré - escolar, com os terapeutas da fala, que têm um papel fundamental neste processo, é um trabalho exige equipa, e havendo disponibilidade disso dava para trabalharmos todos.

Este escola tem algum centro de recursos?

Não.

Os materiais ficam em cada sala de aula?

Sim, em cada sala de aula.

Como acha que a partilha de materiais deveria ser feita entre os surdos e as escolas? Através de um centro de recursos?

O projeto Redes já foi um grande passo, o projeto Redes acaba por ser um centro de recursos fundamental, nós vamos lá e temos imensas coisas, desde a histórias, e essa informação nós podemos ir buscar, aí é a nossa grande aposta ao nível do agrupamento, e ao nível de divulgação do nosso trabalho, outras escolas terão outras formas.

Mas se calhar se existisse um a nível nacional seria mais vantajoso?

Sim era mais vantajoso e mesmo em termos de produção, seria mais estimulante.

Então os diferentes recursos tecnológicos, materiais são vantajosos para a aprendizagem da leitura e da escrita?

Vantajosos e fundamentais sem eles as crianças teriam imensa dificuldade.

O que falha mais neste processo de aprendizagem da leitura e da escrita?

Falha muita coisa, podemos começar pelo mais básico e que seria o mais fácil que são os recursos audiovisuais, multimédias esse tipo de coisas, se tivéssemos isso já poderíamos avançar mais, falta-nos tempo para nos dedicarmos mais à produção e basicamente são essas duas coisas que nós podemos evitar e colmatar, corrigir e melhorar, o resto é difícil.

E há algum equipamento que ache que potencie mais a aprendizagem da leitura e da escrita?

O quadro interativo era o ideal, aqui a câmara equipou a sala de 4.º ano há alguns anos, ao contrário da câmara de gaia, na altura estava em gaia, que equipou todas as salas do 1.ciclo. aqui no porto o critério era equipar as salas de 4.ºano, ora os surdos era logo no pré -escolar que precisavam do quadro interativo, no primeiro ano então, para a introdução de código escrito, nem se fala, no 4.º ano já vai tarde. Por isso só temos no 4.º ano, não temos mais.

A nível de espaço é adequado?

Sim, quer dizer, a nível da turma, neste momento sim, a nível da escola estamos apertados para fazermos turmas bilingues, basicamente condiciona a formação de turmas bilingues, pois cada vez somos mais e os espaços são sempre os mesmos.

Temos crianças desde vila do conde, Matosinhos, paredes, Penafiel...vão e vem todos os dias, são transportados pela câmara, passam um excesso de horas na escola, temos crianças que se levantam às 6:30 da manhã e chegam a casa às 18h30. É muito tempo, estamos a falar de crianças muito pequeninas.

E os pais?

Como muitas famílias são de longe têm muita dificuldade em deslocar-se, como as crianças são transportadas não há aquela situação vou levar o meu filho à escola e aproveito e falo com a professora, as crianças vão com os motoristas e vêm com os motoristas, portanto o encontro informal com os pais não há, é muito difícil, embora muitos fazem os esforço e conseguem vir inclusivamente a algumas sessões de terapia de fala, o que muito bom, outros não conseguem por motivos laborais, não podem faltar são empregos precários, as famílias tem baixas expectativas em relação aos filhos por isso não acham que seja assim tão necessário falar com os professores, depois os professores dizem coisas que eles não querem ouvir, que não gostam de ouvir...nós damos formação de LGP aos pais e a assistência é muito reduzida.

Apêndice F

Entrevista TA2

De que forma é que os alunos adquirem a leitura e a escrita?

Utilizo sempre o método global, utilizamos a leitura da palavra num todo, não descemos tanto à sílaba, porque eles a nível sonoro não têm capacidades para isso.

E eles sentem-se mais motivados com esse método, palavra, imagem gesto?

Sempre, muitas vezes mais do que a palavra o gesto.

E eles trazem todos a LG adquirida?

Neste grupo sim, porque já vieram da intervenção precoce.

É importante eles já trazerem a LGP adquirida?

Sim. Existe uma diferença muito grande entre os grupos que não tiveram na intervenção precoce e os que tiveram LG.

E para ajudar nesse processo usam equipamentos tecnológicos ou não?

Usar usamos, quando estão disponíveis. Nesta sala temos um computador, a internet e as projeções. Neste momento, para este tipo de alunos é fundamental, porque no meio de uma conversa se surgir um animal que eles não conhecem, vamos e mostramos, é bom termos sempre um projetor disponível. Noutro dia surgiu abate, fui, pesquisei e mostrei imagem.

E estão adequados os equipamentos que existem na sala de aula para aprendizagem da leitura e da escrita ou deveriam existir mais equipamentos?

Eu pessoalmente, acho que faz muita falta um quadro interativo. Por exemplo, eu tenho ali uma sala que nem sequer tem quadro branco, quanto mais um quadro interativo, por isso sim, faz-nos falta, porque com um quadro interativo dá para fazer muito mais animações, interação entre os alunos.

Eles têm dificuldade em manusear o computador?

Tenho ali meninos que têm muita dificuldade a nível motor, apreensão do lápis, com problemas cognitivos associados e estamos a fazer o treino da escrita, e aí já está melhor, mas quando aqui têm mais dificuldades.

Não há muito software adequado para isto mas usa algum específico?

Não, utilizamos muito o power-point porque é fácil fazer as animações, claro que o Word é fundamental, mas programas muito específicos não. Porque sou capaz de utilizar alguns para os meninos que têm défice cognitivo, mas para os alunos surdos não, é tudo material que nós construímos, somos nós que fazemos tudo, temos a base de dados lá abaixo, o nosso projeto Redes, há uma ou outra coisa que existe de outros agrupamentos, por exemplo a Fernão Lopes também tem, mas somos nós que fazemos absolutamente tudo.

E não têm tempo específico para essa construção?

Temos, tiramos todos os dias de nossa casa, quando chegamos a casa. Às vezes surgem coisas na sala de aula, então vamos virar para esta temática, chegamos a casa e fazemos.

Quais são as maiores dificuldades sentidas na aprendizagem de leitura e da escrita nos alunos surdos?

No meu caso, que tenho alunos com problemas cognitivos graves associados, humanos não precisamos, era bom que eles próprios tivessem um computador, que de tempos a tempos pudéssemos utilizar para a escrita ou então o écran tátil, dava muito jeito.

E os materiais produzidos são para a leitura e a escrita?

É sempre mais de suporte à leitura e escrita, não quer dizer que, a leitura está presente em todo o lado.

E os recursos/ equipamento estão organizados de alguma forma específica?

Estão organizados por temas que vamos fazendo.

Esse é um dos critérios para a construção?

Sim.

Vocês constroem em equipa ou individualmente?

Em equipa.

Com a formadora de LGP?

É fundamental. Nós pedimos, vamos precisar deste gesto.

Ao nível dos equipamentos. Eles são cedidos pela câmara.

E é rápida a resposta?

Ui, eu estou desde Setembro que me coloquem um quadro. Estamos sempre a inventar estratégias

Os terapeutas da fala participam na construção de materiais e os alunos?

Participam os terapeutas e os alunos. Por norma, nós trazemos as coisas feitas de casa pré feitas e eles depois acabam de construir. Vamos construindo com eles.

É feita partilha de materiais?

Entre nós sim.

E entre as várias EREBAS?

Só se conhecer alguém e pedir.

Acha que seria importante existir um centro de recursos?

Seria de todo valioso porque a nível de mercado não há, e muitas vezes há recursos que são utilizados noutras EREBAS que nós não sabemos e que até podem dar jeito, e depois há coisas que nós temos e temos que negociar, falta essa partilha, mas mudar mentalidades e hábitos é o mais difícil.

E o que é que falha mais neste processo de ensino aprendizagem, na leitura e na escrita?

O que ajuda sem dúvida é que todos estes elementos, a família, os professores, terapeutas se unam, é fundamental. O que eu acho é que com os alunos, falham as características individuais dos alunos, o que falha para um, pode não falhar para o outro. A nível de recursos, por vezes alguns materiais fazem falta, muitas vezes o básico, lápis, borracha.

Eles acabam por ter um ensino muito individualizado devido às suas características?

Muito individual.

O n.º de alunos que têm por turma é adequado?

Sim é.

E o espaço é adequado?

Nesta sala é, na outra não, a insonorização é horrível.

Ao nível dos equipamentos há algum assim que potencie a aprendizagem da leitura e da escrita?

Para além do computador, tablet e quadro interativo, não estou...

Têm câmaras vocês?

Sim, a fotografia o vídeo, é fundamental, está sempre presente.

Os pais autorizam a publicação de imagens.

Uns sim outros não. Isso é outro problema, a aceitação dos pais, da problemática dos filhos e entendem isso como uma exposição.

A outra colega já tinha dito que eles são quase todos de longe e a participação dos pais é ...

É difícil estar presente, mas quando dizemos, mas temos que conversar, “é longe, não há transporte, não temos carro”...

E eles fazem a aprendizagem da LGP?

Alguns conseguem vir cá à formação quando é possível, fazem e tentam fazer tudo há outros que não.

Todas as semanas vão para casa os materiais construídos?

Todas as semanas vão para casa. Eles têm um portefólio onde é guardado tudo que é produzido, está guardado para consulta em casa para que os pais também possam ver, é diferente eles verem a fotografia do gesto, porque a fotografia não tem expressão, não tem movimento, muitas vezes a configuração não está tão clara quanto isso, ou verem o gesto.

E manual?

Não há, seria bom, sei que já houve tentativas mas não sei se irá concretizar-se.

Os pais?

Nesta turma tem sido fantástica a participação e é muito bom.

Eles têm algum tempo com os ouvintes?

Estes não porque são todos Bilingues.

Apêndice G

Entrevista de TB1

De que forma os alunos surdos adquirem a leitura e a escrita?

De forma gestual e oral, dependendo do grau de surdez.

Será essencial eles entrarem com a LG adquirida?

Sim.

Caso não tenham?

É mais difícil.

Ao nível do método da aprendizagem da leitura e da escrita, o ideal é o método global ou outro tipo de método?

É o método global, é o método das 28 palavras pois associa sempre a imagem à palavra.

Estão permanentemente dentro da sala de aula?

Depende das atividades, na hora do conto utilizamos a biblioteca.

Sim mas vão por exemplo à turma de ouvintes?

A minha turma é bilingue, estão sempre 5 alunos do 1.ºano com uma formadora que é surda e há alunos que estão integrados nas turmas regulares mas esses já têm um grau de surdez diferente.

A LG ajuda imenso a aprendizagem da leitura e da escrita?

Muito, muito.

Até para a aquisição de conceitos?

Sim eu tenho alunos que não têm oralidade nenhuma. O gesto é tudo.

Quais são as maiores dificuldades sentidas neste processo de aprendizagem?

Sabendo a LG, tendo uma pedagogia e tendo suportes, não há dificuldades. Tendo um bom suporte em casa.

Mas os pais não se interessam?

Sim, mesmo por aprender a LG.

A nível de equipamentos tecnológicos, facilitam a aprendizagem, ajudam na LG?

Temos projetor, computadores, tablets, computadores...

E quadros interativos?

Só o 4.ºano.

Seria importante ter logo no 1.ºano?

Sim.

Constroem muitos materiais?

Sim. As fichas, é tudo adaptado, tem que ser mesmo, mesmo os alunos que estão nas turmas regulares, é imprescindível que o material não seja adaptado.

Esses materiais são utilizados só em contexto sala de aula?

Sim e em casa.

Existem critérios específicos para fazerem os materiais?

Cada tema, primeiro cada um tem PEI, isto vem da intervenção precoce, como já tem o PEI já sabemos as necessidades de cada um, as lacunas que têm e trabalhamos nesse sentido com base no programa de ministério. Eles conseguem, tive dois alunos o ano passado que foram ao quadro de mérito, este ano no 5.ºano continuam a ir ao quadro de mérito, há um bom suporte em casa. Já tenho alunos que vão para o 12.ºano e vão para o quadro de mérito.

De que forma é que partilham os materiais e se existe partilha?

Somos 4 turmas bilingues, há muita partilha, muito trabalho em conjunto, muito apoio, é um bom trabalho que se faz, é um trabalho de equipa com os formadores e terapeutas e com os pais. Ontem, como foi feriado em Barcelos, uma mãe pediu para vir ajudar mais o filho, veio assistir à sessão de terapia. Trabalhamos muito com a terapeuta da fala, o dicionário ilustrado, levam para casa no fim de semana para fazer as atividades, sempre associado ao desenho, é um trabalho muito em conjunto e assim é que se consegue.

Os materiais têm que ser essencialmente visuais não é?

Sim, sim, cadernos, o Magalhães, mas o dicionário ilustrado é ótimo.

E a formadora de LGP acaba por ajudar na construção?

Sim, trabalhamos muito em conjunto.

E a partilha entre as várias EREBAS, não existe?

Existem em dias de festa. Agora o que eu fiz, foi uma formação no eTwinning, numa plataforma e agora estamos em projeto com a Polónia, a Noruega, enviamos postais na Páscoa para a Noruega eles também nos enviaram, estão pendurados na sala em mobile. Em Setembro do próximo ano, vamos entrar...a formação acabou em Abril, fizemos os postais e agora vamos continuar, a formação a nível europeu. É interessante.

Esta escola tem alguma plataforma onde partilhem os materiais?

Sim tem.

E isso facilita?

Sim, aqui há formadores excecionais a nível de tecnologia, de tudo o que seja audiovisuais, em filmes de produção. Este agrupamento é muito bom, já trabalhei em vários e este é muito bom.

Os alunos têm um papel ativo na construção de materiais?

Sim, power- points, histórias.

Sei que não existem muitos programas e softwares específicos para surdos mas?

Não, não existem, já trabalhei numa unidade de profundos e aí existem, agora específico para surdos não.

Era preciso?

Facilitava. Porque não se justifica uma câmara entregar numa escola de referência, porque há cadernos e manuais específicos para surdos, e entregarem igual aos outros. Só há dois anos é que tenho os livros, porque os pais é que compravam ou tirava fotocópias.

Eles acabam por globalizar? Sim,sim

E essa é uma das dificuldades? Sim, eles têm uma palavra diz muito, uma letra, a palavra é sempre associada ao gesto.

Precisam de formação específica para trabalhar com estes alunos?

Acho.

E têm?

Temos, sempre a atualizar, repare o eTwinning foi uma aposta minha. É sempre uma necessidade. Às sextas há "ó centro", onde há uma partilha muito grande, há muita formação.

Já sei que não têm auxiliares específicas a trabalhar com eles, mas

Eles adaptam-se muito bem, não há necessidade nenhuma, a não ser que a surdez não seja o que prevaleça em maior percentagem.

Eles têm mais alguma problemática, os seus alunos?

Este ano não, mas já tive trissomia 21, autismo...

O que acham mais benéfico na aprendizagem da leitura e da escrita?

Tudo lhes dá uma autonomia, uma auto-estima, é um progresso, uma evolução, este ano tive primeiro ano, eles chegam sem saber ler e escrever, só o nome em impresso e passados 3 meses já escrevem frases, lêem, conseguem escrever uma situação.

Qual a maior falha neste processo?

Não diria falha, é pena os alunos de longe que se põe a pé às 6 da manhã e chegam a casa de noite.

Aqui o envolvimento dos pais é limitado?

Sim.

Eles vêm de longe?

Sim, Póvoa do Lanhoso, Quintiães, mais perto de Viana.

É muito tempo?

Sim eles são pequenos, eu penso, eles põem-se a pé às 6 da manhã, às 9h já está acordado há 3horas, fazem a viagem com chuva, sol, com tudo, chegam a casa a dormir do táxi, vão para casa no colo, os mais pequenitos...

E tudo isso dificulta?

Sim.

E isso tem interferência...

Sim, isso não é negativo, também é uma experiência que eles fazem desde da pré (3anitos) ao 12.ºano, eles convivem, juntam as freguesias que são mais próximas. Há sempre um lado positivo.

Aqui a câmara facilita-vos os recursos? Se avaria alguma coisa, é rápido, não é?

Sim, mesmo o computador o agrupamento tem a nível informático. De próteses auditivas aqui em braga também.

Apêndice H

Entrevista DA1 e DA2

1-De que forma os alunos surdos adquirem a leitura e a escrita?

DA1- Ora bem têm que ter um conhecimento da língua gestual, isso é fundamental para aprendizagem dos conceitos e a seguir ao passar para o português juntamos as palavras, sempre ao gesto, depois à palavra portuguesa, por exemplo pato, lobo, vamos explicando o conceito, e depois passamos sempre para a escrita, estás a ver esta palavra, já te lembras do gesto, isto é a palavra pato, e depois transmitimos assim para a escrita, claro que tudo depende de cada aluno. Primeiro o gesto, depois passam para a palavra, por ex: o pato, o que é que faz o pato? Voa, vão sempre trabalhando o conceito da palavra, e assim começam a aumentar conhecimento, do pato para comer, sempre com gestos que já conheçam, assim vão evoluindo. Isto tem que ser um trabalho muito cedo com LG, em que eles já tenham interiorizado a LG, aí sim, depois é muito mais fácil, eles vão evoluindo.

DA2- A minha opinião é semelhante à da DA1, depois também depende de cada aluno, com ritmos diferentes, depende de cada aluno. Vai-se ampliando o vocabulário.

Será essencial ele entrarem com a LG adquirida?

DA1- Sim claro, é o principal. Já experimentei com alunos que estão no 1.ºano e que tiveram na pré LG, e outro aluno que não tenha aprendizagem da LG, realmente os dois nota-se uma grande diferença na escrita, comparando um com o outro, o que tem LG consegue evoluir mais rapidamente do que aquele que não tem, para este é um trabalho muito mais árduo, e tem que fazer um esforço muito maior para adquirir as aprendizagens, por isso realmente a LG, a parceria com a família, todo o trabalho que é feito em casa com a família, essa união é essencial. Porque realmente só com o esforço e com o trabalho é que se evolui.

DA2- Na pré eles evoluem muito, chegam ao primeiro ciclo se não souberem a LG, precisam de um apoio muito maior, começam a existir atrasos significativos relativamente aos colegas.

Ao nível do método da aprendizagem da leitura e da escrita, o ideal é o método global ou outro tipo de método?

DA1- É um trabalho da professora titular de turma, eu estou a acompanhar a professora, mas a professora mostra sempre a matéria que vão trabalhar, sempre com antecedência, claro que sim, mas ela é que sabe qual a melhor estratégia para trabalhar com os alunos porque ele é que trabalha a escrita, e eu não, eu trabalho o gesto.

Estão permanentemente dentro da sala de aula?

DA1- Sempre. Há sempre ligação, é a melhor forma de trabalhar, estar sempre interligado uma com a outra.

E de que forma a LG ajuda a aprendizagem da leitura e da escrita?

DA1- Por ex, na aula de português que está a professora titular querem contar uma história, estamos a contar a história e antes de contar a história, os alunos a nível visual, a história é contada em LGP, mas também depende dos objetivos que se estejam a trabalhar, às vezes tem o texto e o objetivo é perguntas e repostas, então trabalham-se algumas palavras que eles já saibam o conceito, e trabalho aquele gesto, eles já sabem o que significa e conto a história. No final, cada aluno vai ele próprio contar a história, de uma forma resumida com que ideia ficou da história e depois passam para a escrita através de perguntas e de respostas, e aí tentamos completar de forma mais complexa as ideias dos alunos, tentando sempre objetivar, não dizendo coisas descabidas em relação ao texto e assim vamos construindo o trabalho. Também há outras situações, em que temos o texto, os alunos lêem, eu não faço a leitura do texto, e a pouco e pouco vou vendo o “pato voa, come... o milho” e aos poucos e poucos vão fazendo a leitura.

Assim vamos puxando por eles, às vezes não sabem uma palavra e pedimos para esperar um bocadinho, não sabes o que é? Então vamos ver mais à frente, e assim vão conseguindo partir do significado e perceber o texto, através da leitura da fala, ora vê, o que estou a dizer? O que também ajuda a perceber. Muito bem, conseguiste perceber. Através da LGP eu digo, diz-me lá qual a ideia que está nesta frase, se eles não conseguem eu ajudo através da LGP. Estamos sempre a comparar o português e a LGP para ver se eles realmente percebem o significado do texto. Vamos trabalhando assim passo a passo.

DA2- Por exemplo hoje, uma frase em português gato, a seguir que verbo vamos utilizar, aqui a LGP está acompanhar o português, a seguir leite...o gato bebe...lambe, então será desta forma que se irá utilizar esta frase. O gato não bebe pelo copo...desmontamos a ação, é diferente se for o gato, se for a pessoa, é diferente. Primeiro trabalhamos o português e depois a LGP.

Quais são as maiores dificuldades sentidas neste processo de aprendizagem?

DA1- São muitas, mas depende do grupo, depende de cada aluno, depende da aprendizagem que eles já tenham, as dificuldades, o saberem ou não a LGP. Se eles já souberem LGP é muito mais fácil, a evolução é mais rápida, é impossível eles saberem tudo na perfeição, como é lógico, acontece eles terem palavras com dúvidas, por isso temos sempre, sempre, sempre, que trabalhar o texto antes de darmos exemplos sobre o que é aquela palavra. É preciso ter tempo para explicar aos alunos o que quer dizer aquele gesto, através de ideias, vou buscar exemplos e com prática, bastante prática os alunos pronto, eles vão construindo dentro deles o significado das palavras. Se não percebeu bem, tem que voltar para trás e tornar a explicar. E é assim que trabalhamos. Se depois conseguirem tornamos a ir para a frente, mas depois chegam ali voltamos atrás. Os alunos nunca podem ser prejudicados, cada um tem o seu ritmo e temos que respeitar.

DA2- Alguns alunos conseguem, outros são mais lentos, têm um ritmo diferente tem que ser com mais calma, precisam da associação a imagem para perceberem muito bem, são muito diferentes os alunos, alguns conseguem melhor outros não.

DA1- Depende muito dos materiais, também. Tudo o que sejam materiais expositivos eles percebem muito melhor. Se eles tiverem mais dificuldades, noto que tenho que preparar mais materiais, levo para casa, e os próprios miúdos levam para casa esses materiais para os alunos trabalharem com os pais. Em estudo do meio, um shopping...um shopping tem lojas, o gesto eles não percebem o que é lojas?...às vezes não há assim nada, então tem sempre "o que é isto"...isto são conceitos que eles deveriam ter adquirido com a família, não era? É sempre preciso esta colaboração com a família, às vezes irem ao shopping, irem às lojas, então foste ao shopping? E então a que shopping é que foste? Ao norteshoppig? Para eles começarem a identificarem onde foram, se não foram ao norteshopping, foram a outro shopping, depois há muitos shopping, e através deste diálogo começarem a alargar o vocabulário, mas isto ainda é um trabalho árduo durante todo o dia, porque a vida da escola é importante, mas a vida fora da escola não está nas nossas possibilidades, porque tudo o que visual através da LG o comprar, o vender, a loja é vocabulário que eles não vão aprender aqui dentro, não é dentro da escola que o vão adquirir, às vezes é uma grande dificuldade, eles fazem as perguntas, e ele ainda não têm o conhecimento que deveriam ter de casa. Então temos que andar sempre a circundar, a ver qual a forma de trabalhar melhor e esta parceria com a família quando existe eles evoluem muito mais rapidamente.

DA2- Ao fim de semana não há comunicação, a maior parte das vezes, com outras pessoas, andam ali o dia inteiro a ver, a ver, e chegam aqui eles percebem este gesto foram ao shopping, mas durante o fim de semana não houve comunicação com ninguém.

Mas os pais não se interessam?

DA1- Alguns, mas poucos. É preciso realmente os pais saberem mais de LG, alguns pais acham que LG é uma coisa básica, esse é um grande problema. Agora nota-se que os pais já começam a vir mais a aprender, por exemplo o abecedário, alguns animais, depois coisas da vida, do dia a dia, o verbo poder, dar, decidir, como são palavras chave que no português são muito importantes e depois eles fazem uma coisa básica. Por ex.^o: vamos passear ...mas depois a criança vai crescendo com este pouco vocabulário em casa e isto não pode ser, porque depois surgem muitos pontos de interrogação mesmo na cabeça das

crianças e começam a perder, às vezes o interesse. Quando chegam à escola chegam ao pé da professora de LG e falam, falam tão entusiasmados que às vezes a professora tem que dizer para esperarem um bocadinho. Às vezes falam coisas que nada tem a ver com o contexto da escola, mas eu percebo que são crianças, que precisam de exteriorizar todas as suas vivências. Já aconteceu os pais virem a acompanhar o filho a oralizar e o filho não consegue entender, e aos poucos e poucos vamos tentando mostrar aos Pais que a LG não é fácil, que os pais não têm tempo, isto é uma dificuldade muito grande.

DA2- É isso.

A nível de equipamentos tecnológicos, facilitam a aprendizagem, ajudam na LG?

DA1- já trabalho há vários tempos com materiais tecnológicos, mas por exemplo trabalho com criança surda autista e aí o trabalho com elas é mais difícil porque elas não olham para mim diretamente, às vezes olham um bocadinho. O que já experimentei foi filmar e depois projetar para o computador e elas olham para o computador. Para as crianças autistas as tecnologias são positivas. Para os outros, na minha opinião, as tecnologias devem ser uma pessoa de carne e osso, em frente às crianças, para que possam ver a minha dificuldade, a minha expressão, é mais palpável quando é uma pessoa de verdade. Se for na televisão parece que há ali uma barreira, às vezes não percebem o gesto e então deviam o olhar e perdemos o resto. Ao passo que se for uma pessoa com o movimento com a expressão, por pouco que aconteça chama a atenção das crianças. Claro que as tecnologias de apoio em casa são sempre usadas.

DA2- Depende, jogos sim, mas a presença do formador, do professor o movimento é mais importante.

Têm tempo específico para a construção de materiais?

DA1- Tenho um tempo, mas a maioria faço em casa, claro. Aqui não dá.

Esses materiais são utilizados só em contexto sala de aula?

DA1- Alguns também são fora da sala, porque eu gosto de criar esses materiais, as histórias, mas claro que os uso dentro da sala de aula. Não percebi bem a ideia, explique um bocadinho.

Há materiais que são específicos para a sala de aula, para aprendizagem da leitura e da escrita, mas podiam criar materiais para brincarem lá fora...

DA1- Sim também faço.

Existem critérios específicos para fazerem os materiais?

DA1- Tem que ser um trabalho de equipa juntamente com o professor titular, a criação, há algumas disciplinas, como LGP que tem o programa curricular e eu vou lá e vejo a gramática, as configurações e a partir daí começo a criar os materiais, se for uma história junto-me com o professor titular de turma, porque o português é da responsabilidade dele e criamos os materiais em conjunto, sempre. Depois no fim, depois de estar tudo pronto, há sempre um diálogo, uma discussão entre nós e com a terapeuta, para ver se toda a gente concorda para depois ser trabalhado. Muitas vezes é colocado no projeto Redes.

De que forma é que partilham os materiais e se existe partilha?

DA1- Sim, no Projeto Redes.

E entre as várias EREBAS, não existe?

DA1- Não, quer dizer o projeto Redes é para toda a gente, toda a gente pode ir ao site e ver. Uma coisa importante é mostrar os trabalhos, pois toda a gente tem necessidade de materiais, assim ver o trabalho dos outros, fizeram desta forma aquela história, aí a partilha é muito, muito, importante.

Os alunos têm um papel ativo na construção de materiais?

DA1- Não, são muito pequeninos não conseguem. Só se filmar alguns alunos para fazer um dicionário de expressões, histórias pequeninas ou alguma coisa de poesia, aí sim eles participam também. Depois mostramos e temos que ter a autorização dos pais para a imagem. Quando os pais não autorizam a imagem é um bloqueio. Esses materiais que são construídos com os meninos que não têm autorização de imagem, ficam na escola, são feitos à mesma mas não são divulgados.

Existem programas ou softwares específicos que permitam a construção de materiais?

DA1- eu trabalho com um há muito tempo que é o COREL sd, para mim é o mais fácil de trabalhar, ali tem tudo, já seu onde está e tenho trabalhado com esse, agora se houver coisas novas e eu me conseguir adaptar, pronto.

DA2- Trabalha com um de fotografia...

Precisavam de algum específico que conheçam?

DA1- Assim de repente, estou bem.

Precisam de formação específica para isso?

DA1- Sim, claro que sim, precisamos sempre de formação, estamos sempre a aprender, por exemplo para os autistas gostava de aprender mais sobre este tema, as necessidades destas crianças.

O que acham mais benéfico na aprendizagem da leitura e da escrita? A LGP?

DA1- Claro que sim, vou dar o exemplo meu de pequenina que não tinha professora de LG, eu lia e falava bem, mas a ideia do que lá estava era muito complicada eu tinha que perguntar ao pai o que diz aqui, e perdia-se tudo era muito complicado, demorava-se muito tempo. Agora com a palavra associada ao gesto é mais rápido. Quando era pequenina era muito difícil, eu chorava muito, enervava-me porque não percebia era muito complicado, não era fácil.

Qual a maior falha neste processo?

DA1- A falta de interiorização da LG, a parceira da família, trabalho colaborativo com a família em que realmente deveriam ter a LG para passar para a escrita e depois evoluírem. Isto é o básico, do básico.

Apêndice I

Entrevista de DB1

De que forma os alunos surdos adquirem a leitura e a escrita?

Primeiro têm que ver a imagem, vêm a palavra e fazem a ligação. Eles sabem gestos, já têm a LGP como 1.º língua, outros adquirem mais tarde, têm a imagem e a palavra, depois a fotografia do gesto associado, imprime-se e cola-se. De forma gestual e oral, dependendo do grau de surdez.

Será essencial os alunos entrarem com a LG adquirida?

Sim, eles aprenderam na pré.

Caso não tenham?

É mais difícil, eles aprendem por imitação, torna-se mais lento e difícil, mas também depende dos alunos, se são rápidos, depende das características próprias dos alunos. Podem interiorizar mais rápido, depende da capacidade.

Ao nível do método da aprendizagem da leitura e da escrita, o ideal é o método global ou outro tipo de método?

Sim o método global.

De que forma é que a LGP é essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita?

Sim, lá fora é tudo através da leitura, eles precisam de aprender e escrever tal qual os outros alunos ouvintes, têm que aprender de igual forma ao natural, têm que aprender. Os surdos aprendem na mesma.

A LGP ajuda-os a interiorizar os conceitos?

Sim.

E a LGP deve ser sempre a 1.ª língua?

Sim.

Os pais interessam-se?

Depende da situação, alguns ficam assustados e deixam-se influenciar por outras pessoas, ou pelo guião, ou pela situação médica, ficam aflitos, é surdo o que vou fazer?! A sociedade é ouvinte e vão logo ao médico para se perceber o que é que é, e para tecnologia para por logo implante, vêm o contacto com as crianças surdas, têm adultos que podem servir como modelo, têm uma vida igual à dos ouvintes e então há várias maneiras e perspetivas de vida.

Na aprendizagem da leitura e da escrita usam equipamentos tecnológicos?

Não tem, a tecnologia é importante, eu não tenho mas a tecnologia é muito importante.

Sei que constroem muitos materiais. Há tempo para essa construção?

O tempo é complicado porque tenho que fazer muita coisa em casa, e não há tempo livre, como moro longe, o trajeto e tudo é complicado. Às vezes os materiais são rápidos e fáceis de fazer e então fica tudo preparado na escola, mas normalmente é em casa.

É um trabalho de equipa?

Sim, eu tenho os meus colegas e eles dizem o tema e fazemos, é um trabalho colaborativo.

Ao nível de critérios a construção de materiais obedece a critérios?

Sim, a maioria é para português, as cores demoram mais tempo, tenho que fazer a imagem, colocar tudo direitinho, a imagem, palavra, se tiverem dúvidas eles olham, digo vermelho e eles olham e associam.

A colega titular já referiu que partilham materiais. Acha importante essa partilha?

Sim.

Seria importante existir partilha entre as várias EREBAS?

Sim, se por exemplo existir alguma dificuldade, há quem tenha, quem faça materiais com mais experiência e quem não tem, se houver partilha, vê e é importante, essa partilha é importante.

Ah, vou perguntar a essa pessoa porque tem mais experiência, era importante haver essas ideias.

Os alunos têm um papel ativo na construção de materiais?

Sim, também. Eu faço e depois mando os alunos fazerem.

Existe algum programa específico, software para ajudar na construção?

Não há.

Mas era necessário?

Sim.

Necessita de formação específica para trabalhar com os equipamentos existentes?

Eu é que faço a pesquisa. O agrupamento não tem formação para dar.

O que acha mais importante na aprendizagem da leitura e escrita dos surdos?

Associar, saber decorar a palavra, saber que aquilo é o significado, o vocabulário.

E ao nível de recursos tecnológicos ou materiais o que é que potencia mais a aprendizagem?

Tudo o que seja visual, com ajuda da língua gestual. Também depende do tipo de surdez, porque podem ouvir melhor e é mais fácil a leitura e associar a palavra e dizê-la, do que surdo profundo que não consegue ouvir, tudo é novo, é a terapia que tem que dar mais apoio dizer como é que é a entoação da boca, e os surdos que oralizam é mais fácil, pois vão memorizando e vão escrevendo.

Quais as maiores dificuldades que sente neste processo?

No 1.º ano para eles fixarem as palavras, eles têm dificuldades. Depois com os anos a avançar eles vão adquirir mais, mais, mais e começam a escrever frases. Fazem a ligação a “a bola é vermelha”, “ a menina tem uma bola vermelha”.

Os materiais utilizados em contexto sala de aula também são utilizados em casa?

Sim.

Os pais comunicam?

Por norma são autónomos, os pais não ajudam muito, eu tento que eles sejam autónomos. Também depende da situação, depende do envolvimento dos pais.

Eles são todos de longe?

Sim.

Para além do quadro interativo que já disse ser essencial, acha que existe algum equipamento que seria importante ter?

Câmara, o painel verde, para as fotografias e para filmar as histórias, também power-point...

Mas não tem na escola?

Não, tem um pano branco, mas o verde é melhor.

Os equipamentos que existem na escola são comprados? São da escola ou dos formadores?

Compro a maioria, a câmara utilizo a minha. A escola tem mas eu uso o meu.

Apêndice J

Grelha de Análise I

ORGANIZAÇÃO DO APOIO		
	A	B
PERCURSO HISTÓRICO	<p>-“Foi criada aquando da criação das EREBAS em 2008”, com o decreto-lei n.º3/2008, “Em abril desse ano é que ministério definiu as escolas que seriam EREBAS ano letivo 2008/2009”</p> <p>-faz nessa escola com surdos já vem desde 1979, e nunca foi interrompido o trabalho com surdos</p> <p>- em Paranhos existia a UAS, antes disso tinha existido o NACDA, e antes disso todas as estruturas de apoio</p>	<p>Como escola de referência, desde 2008/2009, por aí, quando foi publicado o decreto 3/2208, mas já tínhamos surdos há muitos anos.</p> <p>A escola de Lamações abriu em 1997 e já com uma unidade de apoio a alunos surdos</p>
ORGANIZAÇÃO TURMAS	<p>-duas turmas do primeiro ano com nove alunos</p> <p>-alguns tempos individuais e outros coletivos de forma a diversificar</p> <p>-Quem deve estar em cada momento etc, esse ajuste faz -se ao longo do ano</p> <p>-2 salas de jardim de infância, existe o atendimento aos miúdos mais de intervenção precoce e estas 3 turmas, 2 do primeiro ano e uma de terceiro.</p>	<p>Uma turma</p> <p>4 alunos.</p> <p>AEC FUNCIONAM em turmas de surdos</p>

<p style="text-align: center;">CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS</p>	<p>-as problemáticas associadas, o autismo, síndrome de down, - a maior parte dos alunos são de fora do Porto -1 ou 2 casos destes alunos, que já estiveram no jardim de infância, na escola, alguns já estiveram na frequência precoce</p>	<p>concelho de Braga, quer de outros concelhos, temos desde Cabeceiras de Basto, Celorico, Famalicão, Barcelos, Viana do Castelo, Ponte da Barca, Ponte de Lima, Arcos de Valdevez, de vários locais.</p> <p>que veio do grupo bilingue, está automaticamente na turma do 1.ºano bilingue, se houver uma criança que não fez percurso bilingue mas que terminou o percurso do pré-escolar está no primeiro ano e depois a respostas da educação especial, as respostas educativas é que podem ser diferenciadas</p>
<p style="text-align: center;">ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO</p>	<p>-alunos o currículo vai-se aproximar de um currículo específico individual -têm exatamente a mesma carga horária dos outros alunos ouvintes (25/27h) -A distribuição da carga horária é que é diferente -a maior parte dos alunos são de fora do Porto, implica que passem mais tempo na escola do que os colegas ouvintes.</p>	<p>- currículo normal - acrescentando as AEC e a terapia de fala que vem entrando pelo meio e a língua gestual que está distribuída dentro do currículo</p>

<p style="text-align: center;">RECURSOS HUMANOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> -uma professora de educação especial para cada turma, que é a titular de turma -existe outra docente de educação especial que está a tempo inteiro como apoio -existe outra docente de educação especial que está a tempo inteiro - uma outra que dá algum apoio e dá aulas de língua gestual - vários terapeutas ligados aqueles alunos -Não há intérpretes de língua gestual - alunos frequentam as AEC com os colegas -apoio dos funcionários da escola, nos recreios têm o apoio de uma funcionária surda que faz a ponte com os colegas 	<p>Um docente de educação especial,</p> <p>Só temos intérpretes de língua gestual portuguesa e terapeutas da fala.</p> <p>Auxiliares Específicas não temos, temos as auxiliares que trabalham nas escolas de referência e algumas estão com algum tempo específico para esses alunos.</p>
<p style="text-align: center;">ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - como os espaços estão juntos - trabalho dos terapeutas é por um lado feito fora de sala de aula, -interação com os alunos e professores dentro da sala de aula -recreios têm o apoio de uma funcionária surda -escola está superlotada, não ter espaço para elas -seria necessário existir uma sala onde permitisse a divisão destas duas turmas 	<p>escola (eb2,3), e nós temos 4 escolas de referência</p>
<p style="text-align: center;">DIFICULDADES DA ORGANIZAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - é por vezes em como articular isto tudo -características próprias destes alunos, que têm outro tipo de problemáticas associadas -mudança dos professores - escola está superlotada - neste momento o envolvimento dos pais - alguma instabilidade de colocação, quer de professores, quer na colocação de outros técnicos 	<p>Pelo nível etário e pelo percurso da criança.</p>
<p style="text-align: center;">FORMAÇÃO EM LÍNGUA GESTUAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> -auxiliares já fizeram formação de língua gestual -formação mais formal irá fazer-se então a formação na Páscoa, os auxiliares do 2.º e 3.º ciclo já fizeram em 2014. 	

ENVOLVIMENT OS DOS PAIS	<ul style="list-style-type: none"> -distância relativamente à escola, leva a que os pais participem pouco na vida da escola -Enquanto frequentam a sala precoce e depois a pré, os pais como vão levar as crianças à escola ainda participam - a partir do último ano de pré e do 1.ºciclo os pais acabam por colocar as crianças no transportes e recolhê-las à noite 	
------------------------------------	---	--

RECURSOS MATERIAIS		
EQUIPAMENTOS	A	B
ESPAÇOS	<ul style="list-style-type: none"> -falta de equipamentos -um computador -um projector no 2.º ciclo -boardmaker 	<ul style="list-style-type: none"> - temos falta de equipamentos - campanhas luminosas, - quadro interativo - câmaras
MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> -existe uma sala equipada -uma sala com quadro interativo - Temos uma sala onde criamos um pequeno estúdio 	<ul style="list-style-type: none"> escola (eb2,3), e nós temos 4 escolas de referência
DIFICULDADES DE PRODUÇÃO/APLICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - construção do projeto Redes - construído materiais relacionados com atividades feitas pelos alunos -o material é sempre insuficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - constroem materiais por necessidade - O material faz muita falta, os manuais, não há manuais para surdos, ainda defendia mais
DIFICULDADES DE PRODUÇÃO/APLICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> -rede de internet é muito mais fraca - faltaria ainda fazer, esse é o passo a seguir, de forma sistemática - inclusivamente uma proposta de duas docentes de língua gestual do 1.ºciclo, produzirem um manual de português e uma espécie de dicionário ilustrado - haver um plano articulado dessa construção - não há ninguém que eu superintenda, que articule, que organize, são um dos aspetos negativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alguma coisa é publicada, evitamos até porque os pais quando aparece alguma criança, quando são os formadores não, são adultos, mas quando são crianças são um bocadinho sensíveis.

NECESSIDADES	<ul style="list-style-type: none"> -houvesse também um computador de utilização para os próprios alunos -investimento em software para sala de aula e para os terapeutas - o acesso à internet sem fios, poderia ser melhorado - salas tivessem quadros interativos ou projetores - construir novos materiais - construção de materiais para trabalhar dentro da sala de aula - necessidade de construir materiais visuais - houvesse um território nacional que pudesse agregar os diferentes matérias das diferentes EREBAs e das diferentes situações - a reflexão permanente sobre os procedimentos de como se faz, o que é que se faz, tinha vantagem, até a própria construção de materiais, dos recursos, que se fossem feitos de uma forma sistemática, também seriam mais rapidamente feitos e de uma forma mais eficaz - um espaço maior, que permitisse fazer mais coisas e de forma, melhor, deveríamos ter também a possibilidade de requisitar alguém que tivesse conhecimentos mais concretos quer de informática, quer de audiovisuais 	<ul style="list-style-type: none"> -não temos quadros interativos em todos os espaços -falta de equipamentos, por exemplo campainhas luminosas, -não há grandes softwares, nem muito material tecnológico específico para a população surda. - necessidade de produção e aplicação de novos recursos materiais - Primeiro antes da partilha de material, gostaria de ver os modelos, porque não há duas EREBAS iguais, pois o que está no decreto permite muita diversidade, por um lado bom, por um lado mau; - deveria existir mais a partilha do modelo de funcionamento
---------------------	--	---

PRODUÇÃO DE MATERIAIS		
	A	B
DISPONIBILIDADE DE TEMPO	<ul style="list-style-type: none"> - pessoas que têm alguns tempos por semana para isto, mas que são muito poucos, mas por exemplo eu coordeno o projeto e o site, e tenho dois tempos para isso, acabo por ocupar o tempo de casa, o que é pouco tempo 	
ORGANIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> -Os recursos têm sido canalizados para o Projeto Redes construindo espaços que tem que ver não só com atividades já realizadas mas com o museu, a história, a geografia - Não temos a organização ideal quer a nível de logística, quer a nível de equipamento - uma plataforma que permite cada um edite - coordenação de material que existe 	

PRODUTOS CONSTRUIDOS	<p>Projeto Redes surgiu no final de 2010, dezembro e o site surgiu em 2012, em março a partir desse momento colocou-se todos os materiais visuais já existentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - o próprio site - Temos uma sala onde criamos um pequeno estúdio - construindo espaços que tem que ver não só com atividades já realizadas mas com o museu, a história, a geografia <p>ao nível do português não existem livros adaptados para surdos, portanto eles usam sempre textos adaptados pelo professor</p>	
INTERVENIENTES E RESPONSÁVEIS PELA CONSTRUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - foi necessário criar uma equipa não podia ter mais de 10 pessoas, e na altura optamos por ter vários níveis de ensino, educadoras, educação especial, intérpretes, professores 2.º e 3.ciclo do ensino regular, intérpretes, formadores, - fazem parte da equipa todas as pessoas que trabalham com surdos no agrupamento - quando é necessário construir alguma coisa, está sempre envolvido o docente de educação especial, ou de língua gestual ou terapeuta, - uma equipa de edição que tem intérpretes, docentes de língua gestual, docentes de educação especial, terapeuta da fala, 	- vamos pesquisando e vamos fazendo
CRITÉRIOS DE CONSTRUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - critérios na medida em que o próprio projeto previa, a construção de materiais ligados à história...para pais, outros ligados às disciplinas, outros ligados às atividades que existiam na escola, existem alguns campos base na construção dos materiais. 	
CONTEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> - no caso do primeiro ciclo e do pré-escolar, o material é construído para a sala de aula. 	
FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - formação em geral para os professores de educação especial - formação relativa aos quadros interativos - formação mais específica dos recursos educativos, novas plataformas e a Web.2.0 	Para os quadros interativos foi dada alguma formação, mas eu diria que não o suficiente.

PARTILHA	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha há, quer partilha direta entre pessoas e no projeto REDES - no fundo o material que uma EREBAS está a produzir poderia ser utilizada por outras. Essa articulação não existe muito porque não existe muita articulação entre as EREBAS - o ideal seria cada EREBAS ter um centro de recursos - estão construídos são partilhados no projeto Redes. - é um espaço onde as pessoas podem e devem colaborar 	<p>Alguma coisa é publicada</p> <p>Primeiro queria ver, efetivamente o que é que se faz, a tomada de decisões relativamente a cada aluno, como é que efetivamente funcionam, porque é que tudo parece muito sigiloso, fala-se muito pouco, antes do material, o material sim também, mas esse vai havendo, vai-se fazendo e pronto, até que o material que serve para uns, não serve para outros, eu diria que é mais a partilha do modelo de funcionamento, essa é que eu ainda não vi.</p>
-----------------	---	--

PRODUTOS E APRENDIZAGEM		
	A	B
CONTEXTOS DA UTILIZAÇÃO	<p>-Acho que sim, os alunos acabaram por se sentirem motivados a fazer coisas que eles depois conseguem ver - ser tudo nos recursos visuais</p>	<p>Os computadores são fundamentais, para todas as crianças e jovens, as câmaras de vídeo sem dúvida nenhuma e todo o equipamento que facilite a transmissão de imagem.</p> <p>Mais visuais do que áudio no caso dos surdos, mas sim.</p>

EFEITOS DA UTILIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - falha um pouco a utilização direta em sala de aula, as pessoas têm os materiais construídos no projeto Redes mas depois existe uma falha ao transpor para a sala de aula, - a falta de equipamentos não ajuda a “potenciar muito mais essa interação” 	<p>Deveria existir um quadro interativo em todos os espaços;</p> <p>-gostaria de ver os modelos, porque não há duas EREBAS iguais, pois o que está no decreto permite muita diversidade, por um lado bom, por um lado mau.</p>
NECESSIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - deveríamos ter mais recursos nas salas de aula, mais câmaras, os próprios computadores que existem na sala de aula deveriam ter webcam, 	<p>O material faz muita falta, os manuais, não há manuais para surdos</p>

Apêndice K

Grelha de Análise II

Leitura e Escrita			
	A	B	c
MÉTODO E PROCESSO	<p>-tudo, lhes chega através da visão, é tudo visual</p> <p>-elas têm que ver, e ver muitas vezes, para perceber o que estão a ver e memorizar</p> <p>-tudo o que eles aprendem tem que assentar em conhecimentos prévios que eles já tenham</p> <p>- depende muito do background que a criança traz, se traz muita informação, se tem uma família que é muito preocupada em lhe transmitir os conceitos</p> <p>trabalhamos muito visualmente as palavras, globalmente</p>	<p>- o método global, utilizamos a leitura da palavra num todo</p> <p>- Existe uma diferença muito grande entre os grupos que não tiveram na intervenção precoce e os que tiveram LG.</p>	<p>- De forma gestual e oral</p> <p>- o método das 28 palavras pois associa sempre a imagem à palavra</p>
ESTRATÉGIAS	<p>- palavra tem sentido, para etiquetar as coisas, os objetos, o espaço, globalizar as palavras do dia a dia, dos objetos comuns</p> <p>-é muito mais motivante</p> <p>-usam recursos tecnológicos</p>	<p>- o método global, utilizamos a leitura da palavra num todo</p> <p>- os alunos sentem-se motivados com o gesto</p> <p>- Ensino.Muito individual.</p>	<p>- Essencial terem LG adquirida</p> <p>- O gesto é tudo</p>
ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇO	<p>- a nível da escola estamos apertados para fazermos turmas bilingues, basicamente condiciona a formação de turmas bilingues, pois cada vez somos mais e os espaços são sempre os mesmos</p>	<p>- Nesta sala é, na outra não, a insonorização é horrível</p>	
ENVOLVIMENTOS DOS PAIS	<p>- Como muitas famílias são de longe têm muita dificuldade em deslocar-se</p> <p>- encontro informal com os pais não há, é muito difícil, embora muitos fazem os esforço e conseguem vir inclusivamente a algumas sessões de terapia de fala, o que muito bom, outros não conseguem por motivos laborais,</p>	<p>- É difícil estar presente, mas quando dizemos temos que conversar, “ é longe, não há transporte, não temos carro”</p> <p>- Nesta turma tem sido fantástica a participação e é muito bom</p>	<p>- Envolvimento limitado</p>

RECURSOS MATERIAIS			
	A	B	C
EQUIPAMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - falta de equipamentos - um computador - um projector - software não há nada - não há quadro interativo - projetor de vídeo 	<ul style="list-style-type: none"> - um computador - um projector - câmaras de vídeo e fotografia - Muito individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projetor - Computadores - Tablets - Quadro interativo no 4.º ano - não existe software
ESPAÇOS	<ul style="list-style-type: none"> - existe uma sala equipada - uma sala com quadro interativo - Espaço adequado- Sim, quer dizer, a nível da turma, neste momento sim, a nível da escola estamos apertados para fazermos turmas bilingues 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 salas de 1.º ano 	<ul style="list-style-type: none"> - Somos 4 turmas bilingues
MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> - materiais para histórias em LGP 	<ul style="list-style-type: none"> - Eles têm um portefólio onde é guardado tudo que é produzido 	<ul style="list-style-type: none"> - As fichas, é tudo adaptado cadernos, o Magalhães, mas o dicionário ilustrado power points, historias
DIFICULDADES DE PRODUÇÃO/APLICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - falta-nos tempo para nos dedicarmos mais à produção - os equipamentos para o 1.º ciclo são fornecidos pela câmara mas pouco ou nada. - A manutenção também é câmara que faz, mas é muito difícil, às vezes temos que esperar muito tempo pelos técnicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de tempo para construção - falta de equipamentos adequados às necessidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Sabendo a LG, tendo uma pedagogia e tendo suportes, não há dificuldades. Tendo um bom suporte em casa. - é pena os alunos de longe que se põem a pé às 6 da manhã e chegam a casa de noite.
NECESSIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - computadores mais atuais - O quadro interativo era o ideal 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro interativo - Quadro branco - muitas vezes o básico, lápis, borracha. 	<ul style="list-style-type: none"> - programas específicos e livros para surdos

PRODUÇÃO DE MATERIAIS			
	A	B	C
DISPONIBILIDADE DE TEMPO	- Não. Os professores titulares de turma têm sempre as horas letivas com as crianças, depois há as não letivas são para o trabalho de preparação das aulas e não resta muito mais que isso.	- Temos, tiramos todos os dias de nossa casa, quando chegamos a casa	
ORGANIZAÇÃO	- Não existe uma organização específica	- organizados por temas	- Tema
PRODUTOS CONSTRUÍDOS	- Sim, em cada sala de aula. - muitos materiais para histórias, para contar histórias em LGP, fazer dramas, dicionários,	- sempre mais de suporte à leitura e escrita	- Fichas - Histórias - Dicionário ilustrado
INTERVENIENTES E RESPONSÁVEIS PELA CONSTRUÇÃO	- Os professores e os docentes de LGP	- equipa (titulares, docentes de LGP, terapeutas)	- é um trabalho de equipa com os formadores e terapeutas e com os pais
CRITÉRIOS DE CONSTRUÇÃO	- É um pouco espontâneo, Se vamos fazer um levantamento de tipo vocabulário, um léxico, mini dicionário fazemos de uma maneira, se vamos fazer uma história fazemos de outra.	- As temáticas	- como já tem o PEI já sabemos necessidades de cada um, as lacunas que têm e trabalhamos nesse sentido com base no programa de ministério
CONTEXTOS	- contextos de sala de aula	- Sala de aula - Todas as semanas vão para casa	- Sala de aula e em casa

FORMAÇÃO			<p>- Agora o que eu fiz, foi uma formação no eTwinning, numa plataforma e agora estamos em projeto com a Polónia, a Noruega, enviamos postais na Páscoa para a Noruega</p> <p>É necessária</p> <p>há muita formação</p>
PARTILHA	<p>- O projeto Redes já foi um grande passo, o projeto redes acaba por ser um centro de recursos fundamental</p>	<p>- Entre nós sim</p> <p>- temos a base de dados lá abaixo, o nosso projeto Redes</p>	<p>- Existem em dias de festa</p> <p>- Partilha na plataforma</p> <p>- Às sextas há o centro, onde há uma partilha muito grande,</p>

PRODUTOS E APRENDIZAGEM			
	A	B	C
CONTEXTOS DA UTILIZAÇÃO	<p>- sala de aula</p>	<p>- Sala de aula - Em casa</p>	<p>- sala de aula</p> <p>- o dicionário ilustrado, levam para casa no fim de semana para fazer as atividades</p>
EFEITOS DA UTILIZAÇÃO	<p>- os recursos tecnológicos e materiais são vantajosos</p>	<p>- alunos com problemas cognitivos graves associados;</p>	<p>- Tudo lhes dá uma autonomia, uma auto-estima, é um progresso, uma evolução</p> <p>- Temos projetor, computadores, tablets, que motivam os alunos</p>
NECESSIDADES	<p>- recursos audiovisuais, multimédias esse tipo de coisas</p>	<p>- era bom que eles próprios tivessem um computador falham as características individuais dos alunos, o que falha para um, pode não falhar para o outro</p>	<p>- Programas e softwares específicos para surdez</p>

Apêndice L

Grelha de Análise III

Leitura e Escrita			
	DA1	DA2	DB1
MÉTODO E PROCESSO	<ul style="list-style-type: none">- bem têm que ter um conhecimento da língua gestual, isso é fundamental para aprendizagem dos conceitos e a seguir ao passar para o português juntamos as palavras, sempre ao gesto, depois à palavra portuguesa- Primeiro o gesto, depois passam para a palavra- sempre com gestos que já conheçam, assim vão evoluindo. Isto tem que ser um trabalho muito cedo com LG, em que eles já tenham interiorizado a LG, aí sim, depois é muito mais fácil, eles vão evoluindo.- a professora titular querem contar uma história, estamos a contar a história e antes de contar a história, os alunos a nível visual, a história é contada em LGP- trabalham-se algumas palavras que eles já saibam o conceito, e trabalho aquele gesto, eles já sabem o que significa e conto a história	<ul style="list-style-type: none">- Primeiro o gesto, depois passam para a palavra- com ritmos diferentes, depende de cada aluno- com ritmos diferentes, depende de cada aluno. Vai-se ampliando o vocabulário.- uma frase em português gato, a seguir que verbo vamos utilizar, aqui a LGP está acompanhar o português, a seguir leite...o gato bebe...lambe, então será desta forma que se irá utilizar esta frase. O gato não bebe pelo copo...desmontamos a ação, é diferente se for o gato, se for a pessoa, é diferente.	<ul style="list-style-type: none">- Primeiro têm que ver a imagem, vêm a palavra e fazem a ligação.- Sim o método global.

<p>ESTRATÉGIAS</p>	<p>- têm que ter um conhecimento da língua gestual, isso é fundamental para aprendizagem dos conceitos e a seguir ao passar para o português juntamos as palavras, sempre ao gesto, depois à palavra portuguesa, por exemplo pato, lobo, vamos explicando o conceito, e depois passamos sempre para a escrita</p> <p>- Isto tem que ser um trabalho muito cedo com LG, em que eles já tenham interiorizado a LG, aí sim, depois é muito mais fácil, eles vão evoluindo</p> <p>- Já experimentei com alunos que estão no 1.ºano e que tiveram na pré LG, e outro aluno que não tenha aprendizagem da LG, realmente os dois nota-se uma grande diferença na escrita, comparando um com o outro, o que tem LG consegue evoluir mais rapidamente do que aquele que não tem</p> <p>- perceber o texto, através da leitura da fala</p>	<p>- na pré eles evoluem muito, chegam ao primeiro ciclo se não souberem a LG, precisam de um apoio muito maior, começam a existir atrasos significativos relativamente aos colegas.</p> <p>- Primeiro trabalhamos o português e depois a LGP.</p>	<p>- Primeiro têm que ver a imagem, vêm a palavra e fazem a ligação. Eles sabem gestos, já têm a LGP como 1.º língua, outros adquirem mais tarde, têm a imagem e a palavra, depois a fotografia do gesto associado, imprime-se e cola-se. De forma gestual e oral, dependendo do grau de surdez.</p>
<p>ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO</p>	<p>- Sempre dentro da sala de aula</p>	<p>- Sempre dentro da sala de aula</p>	
<p>ENVOLVIMENTOS DOS PAIS</p>	<p>- Alguns, mas poucos. É preciso realmente os pais saberem mais de LG, alguns pais acham que LG é uma coisa básica, esse é um grande problema.</p> <p>- Já aconteceu os pais virem a acompanhar o filho a oralizar e o filho não consegue entender, e aos poucos e poucos vamos tentando mostrar aos Pais que a LG não é fácil, que os pais não têm tempo, isto é uma dificuldade muito grande.</p>	<p>- é isso.</p> <p>- Ao fim de semana não há comunicação Ao fim de semana não há comunicação</p>	<p>- Depende da situação, alguns ficam assustados e deixam-se influenciar por outras pessoas, ou pelo guião, ou pela situação médica, ficam aflitos, é surdo o que vou fazer?!</p>

RECURSOS MATERIAIS			
EQUIPAMENTOS	DA1	DA2	DB1
		-máquina de filmar -um computador -um projector	- um computador -jogos
ESPAÇOS	- Sala de aula	- Sala de aula	
MATERIAIS	- antes de contar a história, os alunos a nível visual, a história é contada em LGP - temos o texto - sejam materiais expositivos - materiais tecnológicos - trabalho com um há muito tempo que é o COREL sd	- Trabalha com um de fotografia (programa informático)	- que fazer a imagem, colocar tudo direitinho, a imagem, palavra
DIFICULDADES DE PRODUÇÃO/APLICAÇÃO	- tenho um tempo, mas a maioria faço em casa, claro - Se eles tiverem mais dificuldades, noto que tenho que preparar mais materiais, levo para casa, e os próprios miúdos levam para casa esses materiais para os alunos trabalharem com os pais.	-	- O tempo é complicado porque tenho que fazer muita coisa em casa, e não há tempo livre, como moro longe, o trajeto e tudo é complicado.
NECESSIDADES			- programas específicos ou softwares para surdos - Câmara, o painel verde, para as fotografias e para filmar as histórias, também power-point.

PRODUÇÃO DE MATERIAIS

	DA1	DA2	DB1
DISPONIBILIDADE DE TEMPO	- tenho um tempo, mas a maioria faço em casa, claro	- Temos, tiramos todos os dias de nossa casa, quando chegamos a casa	- O tempo é complicado porque tenho que fazer muita coisa em casa, e não há tempo livre, como moro longe, o trajeto e tudo é complicado.
ORGANIZAÇÃO	- a criação, há algumas disciplinas, como LGP que tem o programa curricular e eu vou lá e vejo a gramática, as configurações e a partir daí começo a criar os materiais, se for uma história junto-me com o professor titular de turma,		- a maioria é para português eles dizem o tema
PRODUTOS CONSTRUÍDOS	- uma história -fazer um dicionário de expressões -temos sempre, sempre, sempre, que trabalhar o texto antes de darmos exemplos sobre o que é aquela palavra		- tenho que fazer a imagem, colocar tudo direitinho, a imagem, palavra
INTERVENIENTES E RESPONSÁVEIS PELA CONSTRUÇÃO	- Tem que ser um trabalho de equipa juntamente com o professor titular -há sempre um diálogo, uma discussão entre nós e com a terapeuta, para ver se toda a gente concorda para depois ser trabalhado - alunos, "Não, são muito pequeninos não conseguem"		- eu tenho os meus colegas e eles dizem o tema e fazemos - os alunos, "Eu faço e depois mando os alunos fazerem."
CRITÉRIOS DE CONSTRUÇÃO	- LGP que tem o programa curricular e eu vou lá e vejo a gramática, as configurações e a partir daí começo a criar os materiais, se for uma história junto-me com o professor titular de turma, porque o português é da responsabilidade dele e criamos os materiais em conjunto, sempre.		- Sim, a maioria é para português, as cores demoram mais tempo, tenho que fazer a imagem, colocar tudo direitinho, a imagem, palavra, se tiverem dúvidas eles olham, digo vermelho e eles olham e associam.

CONTEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> - dentro da sala de aula. - alguns também são fora da sala 		<ul style="list-style-type: none"> - Sala de aula e em casa
FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - precisamos sempre de formação, estamos sempre a aprender, por exemplo para os autistas gostava de aprender mais sobre este tema, as necessidades destas crianças. 		<ul style="list-style-type: none"> - Eu é que faço a pesquisa. O agrupamento não tem formação para dar.
PARTILHA	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha "Sim no Projeto Redes." - não existe partilha entre as várias EREBAS "Não, quer dizer o projeto Redes é para toda a gente, toda a gente pode ir ao site e ver. Uma coisa importante é mostrar os trabalhos, pois toda a gente tem necessidade de materiais, assim ver o trabalho dos outros, fizeram desta forma aquela história, aí a partilha é muito, muito, importante." 		<ul style="list-style-type: none"> -Partilha de materiais com a colega titular; - partilha entre as várias EREBAS "quem faça materiais com mais experiência e quem não tem, se houver partilha, vê e é importante, essa partilha é importante."

PRODUTOS E APRENDIZAGEM			
	DA1	DA2	DB1
CONTEXTO DA UTILIZAÇÃO	- dentro da sala de aula. - alguns também são fora da sala		Sala de aula e em casa
EFEITOS DA UTILIZAÇÃO	- O saber LGP “Claro que sim, vou dar o exemplo meu de pequenina que não tinha professora de LG, eu lia e falava bem, mas a ideia do que lá estava era muito complicada eu tinha que perguntar ao pai o que diz aqui, e perdia-se tudo era muito complicado, demorava-se muito tempo. Agora com a palavra associada ao gesto é mais rápido.”		- Tudo o que seja visual, com ajuda da língua gestual.
NECESSIDADES	- A falta de interiorização da LG, a parceira da família, trabalho colaborativo com a família em que realmente deveriam ter a LG para passar para a escrita e depois evoluírem. - É preciso realmente os pais saberem mais de LG, alguns pais acham que LG é uma coisa básica, esse é um grande problema.	- é isso.	- No 1.º ano para eles fixarem as palavras, eles têm dificuldades. - quadro interativo, Câmara, o painel verde, para as fotografias e para filmar as histórias, também power-point